

Kształcenie kompetencji w biegu życia człowieka

Redakcja naukowa
Joanna Aksman i Stanisław Nieciuński

Kraków 2013

Rada Wydawnicza Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego:
Klemens Budzowski, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, Jacek M. Majchrowski

Recenzja: prof. dr hab. Janusz Mastalski

Okładka: Joanna Sroka

Adiustacja i korekta: Izabela Pabisz-Zarębska

ISBN 978-83-7571-246-9

Copyright© by Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
Kraków 2013

Żadna część tej publikacji nie może być powielana ani magazynowana
w sposób umożliwiający ponowne wykorzystanie,
ani też rozpowszechniana w jakiegokolwiek formie
za pomocą środków elektronicznych, mechanicznych, kopiujących, nagrywających i innych,
bez uprzedniej pisemnej zgody właściciela praw autorskich.

Na zlecenie:



Krakowskiej Akademii
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego
www.ka.edu.pl

Wydawca:

Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o. – Oficyna Wydawnicza AFM,
Kraków 2013

Sprzedaż prowadzi:

Księgarnia u Frycza

Kampus Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1 A, 30-705 Kraków

tel./faks: (12) 252 45 93

e-mail: ksiegarnia@kte.pl

Skład: Joanna Sroka

Druk i oprawa: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne sp. z o.o.

Spis treści

Słowo wstępne	7
Część pierwsza	
Rozwijanie kompetencji dzieci i młodzieży	13
Andrzej Szyszko-Bohusz <i>Przygotowanie dzieci i młodzieży, w tym młodzieży akademickiej, do całonocnego samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji</i>	15
Małgorzata Karpińska-Ochałek, Magdalena Obrzud <i>Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych u dzieci najmłodszych – język nianiek</i>	27
Magdalena Skrzyp <i>Wpływ nauczania wedle założeń międzynarodowego projektu Comenius 2 (EUCLID APPC – European CLIL in Development: a Primary Phase Consortium) na proces edukacyjny uczniów z zaburzeniami w mówieniu, czytaniu i pisaniu</i>	39
Część druga	
Kluczowe kompetencje w procesie kształcenia współczesnych studentów	47
Maria Kliś <i>Kompetencja komunikacyjna jako jeden z instrumentów realizowania zadań wyższej uczelni</i>	49
Emilia Żyłkiewicz, Jarosław Tomaszewski <i>Kierunki zmian europejskiego szkolnictwa wyższego a specyfika nabywanych kompetencji międzykulturowych</i>	67
Beata Zinkiewicz <i>Kompetencje absolwenta pedagogiki resocjalizacyjnej</i>	79

Ewa Pałka

How well do you speak English? Kompetencje językowe absolwentów poszczególnych typów szkół w Polsce w świetle wytycznych nowej podstawy programowej oraz standardów kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia na przykładzie języka angielskiego 95

Ewa Matuska

Wizje karier zawodowych studentów prowincjonalnych jako strategie budowy kompetencji osobistych w kontekście uczenia się przez całe życie 105

Część trzecia

Doskonalenie kompetencji pracowników 117

Irena Figurska

Wpływ rywalizacji wewnątrz organizacji na kompetencje pracowników – wybrane aspekty 119

Bernard Maj, Marta Woźniak

Internetowe źródła wiedzy jako alternatywa dla komercyjnych form doskonalenia pracowników 133

Marta Woźniak, Bernard Maj

Stan podaży szkoleń antykryzysowych w latach 2009–2010 145

Bibliografia 155

Autorzy 163

Słowo wstępne

Edukacja i samoedukacja trwają ustawicznie przez całe ludzkie życie. Zależy od nich w znacznym stopniu i tempo psychicznego rozwoju jednostki i rytm zmian społeczno-kulturowych całych społeczności. Przeobrażenia społeczno-kulturowe są generowane przecież głównie naukowymi odkryciami oraz wprowadzaniem nowatorskich technologii i użytecznych procedur działania w różne dziedziny praktyki społecznej. Ponieważ tworzenie oryginalnych projektów i wdrażanie ich w życie opiera się na wiedzy i umiejętnościach konkretnych ludzi, ustawiczne pogłębianie wykształcenia jednostek staje się współcześnie jednym z najbardziej podstawowych wyzwań społecznych. Okazuje się także zasadniczą osobistą potrzebą, ważką z adaptacyjnego punktu widzenia, sprzyja bowiem rzeczowemu, planowaniu zachowań, a w konsekwencji racjonalnemu sterowaniu własną aktywnością i tym samym intencyjnemu kształtowaniu własnego losu.

Systemy cech, zdolności, wiedzy, umiejętności i postaw, oparte na integrującej je metawiedzy podmiotu, umożliwiające metodyczną realizację określonego rodzaju zadań określa się w naukach badających proces edukacji pojęciem kompetencji¹.

Twierdzenie, iż zachowania kompetentne mają charakter *metodyczny* komunikuje: „po pierwsze, że konstytuujące je czynności są przedsiębrane w sposób *intencyjny*, czyli z jasną świadomością: (a) *celu działania*, (b) *obiektowych oraz społeczno-kulturowych warunków*

¹ *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich*, red. J. Aksman, S. Nieciński, Kraków 2012.

jego przebiegu oraz – co nie mniej ważne – (c) własnych zamierzeń, możliwości i ograniczeń. Oznacza również, że kompetentnie realizowana misja jest sterowana przez podmiot wedle świadomie przyjętej lub samodzielnie opracowanej przez niego strategii postępowania, oraz że osobę działającą metodycznie charakteryzują szczególne przymioty, umożliwiające jej (a) konstruowanie wspomnianych strategii oraz (b) ich efektywne wdrażanie”².

W epoce ponowoczesnej, charakteryzującej się niespotykanymi wcześniej przeobrażeniami cywilizacyjnymi, a także ogromnym zróżnicowaniem zawodów i specjalności, przyswojenie odpowiedniego zestawu kompetencji jest wręcz niezbędne w życiu każdego człowieka. Ich opanowanie jest przecież warunkiem równoprawnego uczestnictwa jednostek w różnorodnych formach społecznej wymiany, a w efekcie czynnikiem sprzyjającym osiągnięciu oczekiwanych pozycji społeczno-ekonomicznych umożliwiających prowadzenie godnego i owocnego życia. Ociągnięcie trwałego sukcesu wymaga jednak czegoś więcej – nieustannego doskonalenia już opanowanych kompetencji oraz przyswajania kolejnych. W dzisiejszych czasach zadania powierzane jednostkom oraz pełnione przez nich role społeczne ulegają gwałtownym zmianom, powodowanym m.in. coraz szybszym dezaktualizowaniem się zasobów informacji oraz zastępowaniem starych technologii nowymi.

Wyniki analiz poświęconych kształceniu kompetencji w różnych fazach ludzkiego życia stanowią przedmiot interdyscyplinarnych studiów i refleksji prezentowanych w ramach niniejszej monografii. Jej autorzy przyjmują, że cele oraz semantyczna zawartość zgłaszanych w tej dziedzinie edukacyjnych propozycji powinny bezpośrednio korespondować z zawodowymi i z osobistymi oraz rozwojowymi potrzebami uczestników szkoleń. Oznacza to m.in., że należy je dostosować do podejmowanych zadań i wyzwań pojawiających się w różnych obszarach życia. Zasady oddziaływań pedagogicznych niezmiennie powinny odpowiadać przy tym *właściwościom wieku* osób uczących się, co w przypadku kształcenia dorosłych oznacza m.in., że wykorzystać należy ich osobistą odpowiedzialność, zdolność myślenia dialektycznego, systemowego, paradygmatycznego i inne przymioty charakteryzujące już osiągnięty przez nich postformalny poziom psychicznego rozwoju.

² *Ibidem.*

Prezentowana monografia składa się z trzech części. Jej pierwszą część, *Rozwijanie kompetencji dzieci i młodzieży*, otwiera tekst **Andrzeja Szyszko-Bohusza**, w którym autor precyzuje ogólne warunki przygotowania młodzieży do samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w trakcie ludzkiego życia. Zdaniem autora, najważniejsze jest wytworzenie potrzeby *całościowego (respective holistycznego) samodoskonalenia*. Wyraża się ona u jednostek dążnością do harmonijnego rozwoju odrębnych płaszczyzn własnej egzystencji, w tym szczególnie sfer:

- fizycznej,
- psychicznej
- duchowej, w kształtującej się w poczuciu jedności z samym sobą, z otoczeniem i Bogiem.

W następnych tekstach zamieszczonych w tej części monografii **Małgorzata Karpińska-Ochałek**, **Magdalena Obrzud** oraz **Magdalena Skrzyp** poddają analizie rolę kompetencji komunikacyjnych w przygotowaniu uczniów do całościowego uczenia się. W pierwszym artykule autorki badają i oceniają edukacyjną wagę procesu stymulacji rozwoju mowy małych dzieci. Koncentrują się na prezentacji zagrożeń i zalet związanych z posługiwaniem się tzw. *językiem nianiek*. W drugim tekście autorka analizuje dydaktyczne znaczenie wprowadzonej w Polsce, eksperymentalnie, nowej metody nauczania języków obcych (*Content and Language Integrated Learning*). Tak M. Karpińska-Ochałek i M. Obrzud, jak i M. Skrzyp podkreślają fundamentalne znaczenie kształcenia językowego w procesie opanowywania innych niezbędnych człowiekowi kompetencji, a zarazem w dalszym rozwoju specyficznie ludzkich form psychicznej regulacji zachowania się.

Na drugą część monografii, *Kluczowe Kompetencje w procesie kształcenia współczesnych studentów*, składa się pięć tekstów. Pierwszy z nich autorstwa **Marii Kliś** omawia rolę językowej komunikacji w procesie edukacji akademickiej przy czym dostarcza ważkich argumentów uzasadniających tezę, że umiejętność werbalnego porozumiewania się warunkuje rozwój wielu innych sprawności i osiągnięć jednostek. Autorzy kolejnych tekstów, **Ewa Pałka**, **Emilia Żyłkiewicz** i **Jarosław Tomaszewski**, rozważają dwie pedagogiczne tezy akcentujące, że w dobie globalizacji szczególne znaczenie w procesie kształcenia studentów należy przypisywać:

- a. rozwijaniu ich umiejętności sprawnego posługiwania się językiem obcym,
- b. formowaniu innych kompetencji międzykulturowych.

Tę część monografii zamykają teksty **Beaty Zinkiewicz**, która omawia zagadnienie kompetencji absolwentów pedagogiki resocjalizacyjnej, oraz **Ewy Matuskiej**, prezentującej wyniki swoich badań empirycznych nad wizjami zawodowych karier studentów prowincjonalnych wyższych uczelni w rejonie Pomorza.

Trzecia część przedstawianego czytelnikom opracowania *Doskonalenie kompetencji pracowników* składa się z tekstów poświęconych procesowi doskonalenia zawodowego oraz innym warunkom osiągania wysokiej wydajności i jakości pracy w przedsiębiorstwie. W pierwszym z nich **Irena Figurska** analizuje rolę rywalizacji w realizacji zadań i celów przyświecających zakładowi pracy. Ujawnia, że rywalizacja – z jednej strony – motywuje jednostki realizujące powierzone im zadania do podejmowania twórczych działań, lecz – z drugiej – w jakimś stopniu obniża wzajemną komunikacyjną otwartość pracowników i w efekcie przeszkadza we współpracy. W artykule autorka skupia się na analizie rywalizacji między pracownikami w ramach organizacji, chociaż – jak podkreśla – współzawodniczyć mogą ze sobą także jej poszczególne komórki, zespoły oraz wydziały.

Dwa teksty kończące książkę, autorstwa **Marty Woźniak** i **Bernarda Maja**, poświęcono problematyce doksztalcania pracowników. Autorzy rozważają w nich:

1. kwestię posługiwania się w procesie edukacji, alternatywnymi względem tradycyjnych, *internetowymi* formami kształcenia.
2. problemy podaży i ewaluacji jakości szkoleń antykryzysowych, zgłaszanych na polskim rynku edukacyjnym w ostatnich latach.

Wyniki badań empirycznych drugiego wspomnianego przed momentem obszaru ustaleń wskazują, że kursy określane jako szkolenia antykryzysowe nie zawsze spełniają walory zakładane przez ich organizatorów. Niemniej świadczą również, że z roku na rok ich jakość i efektywność stopniowo są doskonalone, przy czym treści kształcenia i formy ich przekazu w coraz wyższym stopniu są dostosowywane tak do potrzeb przedsiębiorstw, jak i do osobistych oczekiwań uczestniczących w nich pracowników.

Dalsze badania nad kształceniem kompetencji w ludzkiego ciągu ludzkiego życia uwzględniać powinny – jak sądzimy – w stopniu większym niż dotychczas problematykę psychologiczną. W jej ramach należy zwrócić szczególną uwagę na już wspomniane dane rozwojowe, charakteryzujące uwarunkowania i mechanizmy zmian następujących w poszczególnych etapach egzystencji dorosłych ludzi.

W szerszym niż dotąd zakresie warto uświadomić także edukacyjne wyzwania generowane cywilizacyjnymi przeobrażeniami społeczeństwa, przedstawiane przez socjologów, pochodne względem procesu globalizacji życia zbiorowości ludzkich, zjawisk fragmentaryzacji kultury, powszechnej informatyzacji czy wzmożonego zagrożenia manipulacją.

W kolejnych fazach dialogu edukacyjnego nad ten temat należy oczekiwać także – w myśl założeń pedagogicznej koncepcji refleksyjnego praktyka – wypowiedzi oraz pogłębionych rozważań pedagogów osobiście pracujących z osobami dorosłymi.

Część pierwsza

Rozwijanie kompetencji dzieci i młodzieży

Andrzej Szyszko-Bohusz

Przygotowanie dzieci i młodzieży, w tym młodzieży akademickiej, do całożyciowego samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji

Summary

According to author's opinion, the preparation of children, youths and students to the whole-life self-perfection in the epoch of globalisation needs, first of all, increasing efforts of perfection the physical, emotional, intellectual, willitional and particularly social-moral spheres of personality. Moreover, the deep knowledge of the positive and negative sides of globalisation should be absolutely necessary.

The success in perfecting professional competency in the epoch of globalisation should be strictly connected with deep acquaintance of modern, humanistic and holistic pedagogy.

Zanim podejmiemy próbę zmierzenia się z problemem tytułowym, dokonajmy uściślenia znaczenia podstawowych terminów: „samokształcenia” oraz „kompetencji” interpretowanych w szczególnym okresie doby globalizacji. W terminologii pedagogicznej „samokształcenie lub samouctwo jest to osiągnięcie wykształcenia przez działalność, której cele, treść, warunki i środki ustala sam podmiot. W procesie samokształcenia jego cele się dynamizują, osiągnąwszy wyższy stopień świadomości, uczeń dokonuje często ich przewartościowania i doskonalenia. Samokształcenie osiąga optymalny poziom wtedy, gdy przekształca się w stałą potrzebę życiową człowieka oraz stanowi oparcie dla kształcenia ustawicznego. Proces samokształcenia rzadko występuje w postaci czystej, dość często natomiast bywa powiązany z pracą w szkole, z kształceniem korespondencyjnym czy z wychowaniem równoległym. Pojęcie samokształcenia jest związane z pojęciem samouctwa, niektórzy pedagogowie utożsamiają te pojęcia, inni wiążą pojęcie samokształcenia ze

zdobywaniem wykształcenia ogólnego (A.B. Dobrowolski) lub z kształtowaniem własnej osobowości według jakiegoś ideału (W. Okoński), pojęcie samouctwa zaś – ze zdobywaniem wykształcenia zawodowego bądź z samodzielnym zdobywaniem wiedzy”¹.

Wydaje się oczywiste, że pojęcie samokształcenia nabiera swoistego zabarwienia w dobie globalizacji z uwagi na szczególną specyfikę okresu cywilizacji naukowo-technicznej. Dotyczy to również kolejnego węzłowego terminu naszych rozważań – pojęcia kompetencji. Kompetencja (łac. *competentia*) oznacza odpowiedzialność, zgodność, uprawnienia do działania, zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności².

W pedagogice kompetencja oznacza zdolność do osobistej samo-realizacji, jest ona podstawowym warunkiem wychowania. Rozumiana jest również jako zdolność do określonych obszarów zadań oraz jako rezultat uczenia się. Termin kompetencja komunikacyjna (językowa) oznacza zarówno sprawność językową, jak i zdolność do komunikacji interpersonalnej³.

Kompetencje wychowawcze określają zdolność do pełnienia roli opiekuna dziecka, obejmującą zarówno warunki formalne osoby ubiegającej się o przyznanie jej prawa do opieki (dysponowanie czasem, sytuacja mieszkaniowa i materialna), jak i predyspozycje psychiczne (dojrzałość do pełnienia roli opiekuna, więź emocjonalna z dzieckiem, rozumienie i zaspokajanie jego potrzeb, adekwatność stosowanych metod wychowawczych). Ocena kompetencji wychowawczych jest często przedmiotem ekspertyz sądowych i ekspertyz psychologicznych w sprawach opiekuńczych i rozwodowych⁴.

Po dokonaniu związłego przeglądu niezbędnych uściśleń terminologicznych dotyczących pojęć „samokształcenie” oraz „kompetencja”, możemy przystąpić do próby odpowiedzi na pytanie, na czym polega przygotowanie dzieci i młodzieży, w tym młodzieży akademickiej, do całonocowego samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji.

¹ Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 362–363.

² Por. *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1980, s. 372.

³ W. Okoń, *ibidem*, s. 185.

⁴ Por. *Słownik psychologii*, red. naukowy J. Siuta, Kraków 2005, s. 125.

Niezbędnym wprowadzeniem do tej analizy winna być, z konieczności niepełna i fragmentaryczna, charakterystyka sytuacji społeczno-ekonomicznej, politycznej oraz moralnej cywilizacji naukowo-technicznej doby globalizacji.

Współczesna cywilizacja naukowo-techniczna pełna gwałtownych i głębokich transformacji ustrojowych, złożony i pełen kontrastów świat doby globalizacji kreuje szereg nieuniknionych wyzwań społecznych, ekonomicznych, politycznych, kulturowych, egzystencjalnych, pedagogicznych. Istotą, sednem i treścią humanitarnego globalizmu jest próba całościowej, holistycznej interpretacji najważniejszych problemów współczesnego świata oraz podjęcie działań służących dobru i rozwojowi ludzkości. Humanitarny globalizm ma na celu ograniczenie lub unicestwienie fundamentalnych nieszczęść i klęsk człowieka, zarówno w aspekcie indywidualnym, jak i zbiorowym. Źródłem i genezą tych nieszczęść jest ignorancja, brak wrażliwości społeczno-moralnej oraz niedowład antycypacji skutków swych działań, które wiodą do upadku, nędzy, eskalacji konfliktów oraz głębokiego kryzysu tak w sferze duchowej, jak i materialnej. Współczesna doba globalizacji, obok bezdyskusyjnych osiągnięć w zakresie udogodnień cywilizacyjnych, rozwoju nauki, medycyny, zdobyczy technicznych, komunikacji etc., niesie wraz z sobą poważne zagrożenie totalną samozagładą, autodestrukcją, będącą rezultatem głębokiego kryzysu etycznego, społeczno-moralnego, jak również stanowiących jego pochodne kryzysów: gospodarczego, ekologicznego oraz bez precedensu w historii wychowania – kryzysu pedagogicznego.

W celu pogłębionego uzmysłowienia sobie istoty tego groźnego, wielopłaszczyznowego kryzysu, warto przytoczyć niektóre ustalenia statystyczne. Z danych tych wynika, że podstawowe sfery ludzkiej działalności noszą znamiona kryzysu etycznego o niezmiernej głębi, kryzysu najwyższych, uniwersalnych wartości moralnych wypracowanych przez ludzkość, a więc stosunku do Boga-Absolutu, odniesienia do bliźniego i jego niezbywalnych praw (prawa do życia od urodzenia do naturalnej śmierci, wolności, satysfakcjonującej pracy, twórczości, bezpieczeństwa, wszechstronnego i nieskrępowanego rozwoju wszystkich sfer osobowości), wreszcie kryzysu będącego skutkiem deprecjacji idei szlachetnych, humanistycznych, bezinteresownych.

Idee te, zgodnie z prawdą i miłosierdziem, jak przewyższanie egoistycznej zachłanności, bezwzględności i żądzy władzy, nieuleganie nałogom, postawa zdolna do wyrzeczeń dla wyższych celów etycznych, wrażliwość na krzywdę i cierpienie bywają nierzadko mianowane naiwnością życiową i są wyszydzane.

Gwałtowna eskalacja kryzysu etycznego skłoniła wielu współczesnych myślicieli i humanistów do wyrażenia obawy, że doba globalizacji przejawia znamiona zbiorowego szaleństwa, wiodącego do samobójstwa, totalnej autodestrukcji, samounicestwienia.

Przedstawiamy niektóre dane statystyczne uzasadniające tę obawę:

- Broń masowej zagłady jest bez przerwy doskonalona, a zbrojenia pochłaniają miliardy dolarów.
- Wyprodukowano już krocie bomb oraz rakiet termojądrowych, a głowica wodorowa o sile jednej megatony 50-krotnie przewyższa moc bomb atomowych, które unicestwiły setki tysięcy istnień ludzkich w Hiroszimie i Nagasaki – wybuch kolejnej wojny światowej z użyciem broni atomowej byłby równoznaczny z zanikiem życia na Ziemi; każdy człowiek zostałby zgładzony aż sześciokrotnie!
- Permanentne konflikty – w Somalii, Rwandzie, byłej Jugosławii, Czeczenii, Irlandii, Laosie, Tybecie, Gruzji, Afganistanie, Palestynie, Strefie Gazy oraz innych obszarach globu powodowały i powodują niewyobrażalne zniszczenia oraz miliony ofiar. Towarzyszące tym konfliktom akty terroryzmu, tortury oraz dyskryminacja rasowa i religijna stanowią jaskrawy przykład współczesnego barbarzyństwa i bestialstwa, łamania wszelkich praw człowieka. Drastyczną manifestacją łamania tych praw jest także zalegalizowanie przez parlamenty niektórych krajów prawa do pozbawienia życia dzieci w łonie matek (aborcja), uśmiercania przez lekarzy pacjentów na ich życzenie (eutanazja) oraz ingerencja medycyny w naturalny proces powstawania istot ludzkich (klonowanie).
- Nieodpowiedzialna, pozbawiona antycypacji eksploatacja naturalnych zasobów Ziemi, bezwzględne trzebieenie lasów tropikalnych, nadmierna eksploatacja dwutlenku węgla, spowodowały nieobliczalny w skutkach „efekt cieplarniany”, naruszenie ekosystemu

planety, świadczący o godnym ubolewania fakcie krótkowzroczności oraz karygodnym egoizmie decydentów, hołdujących zasadzie „po mnie choćby potop”.

- Opływające w dostatki, udogodnienia, komfort i luksus państwa przeznaczają ogromne środki na zbrojenia, „brak” im jednak funduszy, aby zaradzić drastycznemu ubóstwu i nędzy populacji zafakowanych ekonomicznie i kulturowo krajów świata oraz przeciwstawić się eskalacji „chorób cywilizacji technicznej” – chorobom układu krążenia, nowotworom, chorobom psychicznym i wirusowym: AIDS, EBOLA, SARS.
- Kolejnym zagrożeniem jest problem odporności wirusów i bakterii na konwencjonalne leki i antybiotyki, co ma szczególne znaczenie dla przeciwdziałania rozszerzaniu się tzw. „gruźlicy rosyjskiej”, zasługującemu już na miano epidemii.
- Groźba totalnej autodestrukcji i zagłady ludzkości wiąże się również z rozwojem tzw. „inżynierii genetycznej” oraz mogącymi wymknąć się spod kontroli antyhumanistycznymi eksperymentami, dotyczącymi broni chemicznej oraz bakteriologicznej.

Rozpatrując krytyczną sytuację oraz wyzwania doby globalizacji, nie sposób pominąć fundamentalnych antynomii hamujących postęp społeczeństwa. Należą do nich sprzeczności w zakresie krzywdzącego, nierównomiernego dla większości populacji globu podziału dóbr materialnych, dostępu do zdobyczy nauki, oświaty i kultury, jak również głęboka sprzeczność między głoszonymi szczytnymi hasłami humanitarnymi a aktualną rzeczywistością ekonomiczno-społeczną i polityczną.

W dobie globalizacji, cywilizacji naukowo-technicznej, transformacji ustrojowych XXI stulecia, obok państw o wysokim standardzie życia, opływających w dobra materialne, udogodnienia socjalne, zdobycze technologii oraz wartości kultury, istnieją również kraje i społeczności, w których ludzie pozbawieni są elementarnych potrzeb, wegetujący w totalnej nędzy, przymierający głodem, niemający dachu nad głową, pozbawieni nawet prymitywnych „slumsów”, jak mieszkańcy Kalkuty, których około miliona zamieszkuje na ulicach. Obok dzieci obdarowywanych przez rodziców luksusowymi jachtami, nowoczesnymi samochodami i brylantami – setki tysięcy ich rówieśni-

ków z trudem zarabia na przeżycie, pracując ponad siły na kawałek chleba czy garść ryżu, wyzyskiwane, krzywdzone, poniżane. Według statystyk, około 800 milionów dzieci dzieli podobny los.

W dobie „wspaniałej” cywilizacji naukowo-technicznej, podróży międzyplanetarnych, ujarzmienia energii termojądrowej, laserów, komputerów, Internetu, połowa ludzkości, w liczbie przekraczającej 3 miliardy, znajduje się na poziomie analfabetyzmu lub półanalfabetyzmu.

Osią i rdzeniem programów politycznych, reform społecznych, wielu koncepcji filozoficznych i teorii naukowych, jak również założeń religii uniwersalistycznych – chrześcijaństwa, hinduizmu, buddyzmu, islamu, jest szeroko pojęta idea humanitaryzmu, szlachetne symbole prawdy, bezinteresownej miłości, wyrzeczenia dla bliźnich, dobra, piękna, wolności, godności człowieka i jego niezbywalnych praw, zwłaszcza do szczęśliwego życia, należącego do wartości najwyższych, zasługujących na pielęgnację i ochronę od chwili poczęcia aż do naturalnej śmierci. Niestety, poziom rozwoju duchowego i moralno-społecznego współczesnej ludzkości w dobie globalizacji daleko odbiega od tych wzniosłych ideałów. Tak miniony XX wiek, jak i zaranie nowego tysiąclecia zasługują na miano „cywilizacji śmierci”.

Byliśmy świadkami dwóch wyniszczających wojen światowych, którym towarzyszyły barbarzyńskie obozy masowej zagłady, Holocaust, zbrodnicze ideologie hitlerowskiego nazizmu i ateistycznego komunizmu, fanatyzm i terroryzm, a widmo totalnego samouniعةstwienia jest w całej pełni ciągle obecne⁵.

Nie ulega wątpliwości, że problem przygotowania dzieci i młodzieży, w tym młodzieży akademickiej, do całościowego samodoskonalenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji jest ściśle powiązany z głębokim uświadomieniem sobie specyfiki dynamicznych przemian cywilizacji naukowo-technicznej. Uświadomienie to, obejmujące zarówno pozytywne aspekty tych przemian, jak również totalne zagrożenia płynące z potrójnego kryzysu doby globalizacji –

⁵ A. Szyszko-Bohusz, *Współczesna higiena psychiczna oraz pedagogika holistyczna w świetle hipotezy nieśmiertelności genetycznej*, [w:] *Mysł pedagogiczna przełomu wieku*, red. T. Aleksander, Kraków 2001; A. Szyszko-Bohusz, *Problem natury świadomości, Pokłosie 40 lat poszukiwa*, „Dydaktyka Literatury”, t. 22, Zielona Góra 2002.

kryzysu etycznego, ekologicznego oraz pedagogicznego – ma węzłowe znaczenie dla procesu samokształcenia oraz kształtowania kompetencji młodego pokolenia.

Dzięki pogłębionej interpretacji swoistości doby globalizacji staje się oczywiste, że sprostanie wyłaniającym się wyzwaniom wymaga wzmożonego wysiłku w procesie doskonalenia osobowości w pięciu najistotniejszych sferach:

- fizycznej (somatycznej),
- emocjonalnej,
- intelektualnej,
- woli oraz, co szczególnie doniosłe,
- w sferze wartościowania społeczno-moralnego.

Aby podolać odpowiedzialności za przygotowanie dzieci i młodzieży do całonocnego samokształcenia oraz właściwego kształtowania kompetencji w dobie globalizacji, i środowisko rodzinne młodego pokolenia, i nauczyciele instytucji wychowawczych winni podjąć wzmożony wysiłek nad doskonaleniem swej osobowości, hartu ducha oraz zdolności przezwycięzania przeszkód i trudności codziennego życia.

W tym samym stopniu dotyczy to młodzieży akademickiej, zwłaszcza zaś ich intelektualnych luminarzy – wykładowców wyższych uczelni. Wyzwania doby globalizacji, gwałtowne tempo przemian, nadmiar chaotycznych informacji, zgiełk mass mediów, ogrom zadań i obowiązków oraz niedobór okresów przeznaczonych na odpoczynek, odpoczynek, odreagowanie nadmiernych stresów rodzą konieczność zastosowania metod i środków szczególnych, zapewniających niezbędną higienę psychiczną oraz relaks psychofizyczny. W związku z tym szczególnie istotna dla rodziców oraz opiekunów młodego pokolenia, a także dla samej młodzieży akademickiej oraz ich nauczycieli jest gruntowne zaznajomienie się z nowatorskim kierunkiem współczesnej pedagogiki o nazwie „pedagogika holistyczna”⁶.

Oto podstawowe wskazania „pedagogiki holistycznej” w ścisłej relacji z teorią nieśmiertelności genetycznej:

1. Niezbędność dokonania całkowitej przemiany tzw. „pedagogiki tradycyjnej” wywodzącej się od J.F. Herbarta (1776–1841), zwłaszcza

⁶ Por. A. Szyszko-Bohusz, *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989.

zaś jej nurtu psychologicznego, wymagającej od uczniów mechanicznego zapamiętywania, bez pogłębionej interpretacji problemów. Wychowania dokonywano w atmosferze przemocy, gróźb, nagan, bezwzględnej uległości wobec nauczyciela, co zazwyczaj naruszało godność wychowanków.

2. Rozpatrywanie wszelkich zabiegów wychowawczych w ścisłej łączności z całokształtem rzeczywistości społeczno-ekonomicznej, kulturowej i politycznej, w odniesieniu zarówno do ziemi ojczystej, jak i całego globu.

3. Przecistawiając się głębokiemu kryzysowi pedagogicznemu współczesnej epoki, pedagogika holistyczna zmierza do zjednoczenia w procesie dydaktyczno-wychowawczym aspektów duchowych, psychologicznych, energetycznych oraz somatycznych, aby uzyskać najbardziej wszechstronny rozwój potencjalnych możliwości wychowanków. Ma to szczególne znaczenie dla współcześnie (holistycznie) pojmowanej kultury fizycznej, rekreacji, turystyki i sportu. Pedagogika holistyczna czerpie zarówno z osiągnięć nurtów współczesnej psychoterapii (Rogers, Maslow, Assagioli), psychologii humanistycznej oraz pedagogiki teonomicznej. Zgodnie z pedagogiką, holistyczną osoby powszechnie uznane za autorytet moralny, jak Jan Paweł II, Maksymilian Kolbe, Matka Teresa z Kalkuty, Albert Schweitzer, Mahatma Gandhi, uzyskują miano wybitnych pedagogów, wywierających znaczący wpływ na rozwój pedagogiki jako nauki, pedagogiki jutra.

4. Pedagogika holistyczna dąży do zatarcia sztucznych granic między *somą* a *psyche* – nienaturalną sytuacją izolacji między psychologią, medycyną i edukacją. Wykorzystuje inspirujące idee, techniki i doświadczenia relaksowo-koncentrujące zaczerpnięte z kultury Wschodu, zwłaszcza z ćwiczeń indyjskiej jogi.

5. Pedagogika holistyczna, bazując na humanistycznych ideach m.in. H. Pestalozziego, R. Assagioli, J. Korczaka, H. Jordana, M. Grzegorzewskiej, określa zawód nauczyciela jako powołanie, którego zadaniem jest obdarzanie wychowanków twórczą inspiracją do życia godnego człowieka przepełnionego miłością do prawdy oraz bezinteresownego trudu dla dobra całej ludzkości.

6. Przewrót holistyczny w pedagogice równoznaczny jest z kreacją nowej postawy nauczycieli wobec uczniów oraz uczniów wobec

nauczycieli. Egzekwowanie od młodzieży partykularnych, nierzadko zbędnych wiadomości, którymi maksymalnie nasycone są programy nauczania, nasilenie presji psychicznej wywołującej lęk, reakcję sprzeciwu, odrazę, agresję lub bierną rezygnację czy apatię powinno być zastąpione umiejętnością budzenia twórczego zainteresowania, radośną eksploracją nieznanego, wzrostem samodzielności myślenia i odpowiedzialności.

7. Pedagogika holistyczna ogromną wagę przypisuje przygotowaniu duchowemu współczesnego nauczyciela, jego sposobowi życia na co dzień. W szczególny sposób dotyczy to nauczycieli wychowania fizycznego, instruktorów i trenerów. Dla psychoterapeuty (a każdy nauczyciel holistyczny musi w swej pracy pedagogicznej szeroko uwzględniać psychoterapię) implikacją tego podejścia jest harmonijne docenianie zarówno *somy*, jak i *psyche*, rozpatrywanie zagadnień ocenianych dotąd jako wyłącznie umysłowe, psychiczne, również w kategoriach ciała i jego funkcji (związanych z gospodarowaniem energią) oraz uwarunkowań wiążących się z higieną psychiczną, a więc umiejętnością głębokiej relaksacji, introspekcji, koncentracji oraz medytacji. Praktyczną realizacją tych założeń jest wprowadzenie jako obowiązującej reguły przerw śródlekcyjnych, w których wykorzystuje się właściwie dobraną muzykę relaksacyjną, wzmagającą energię i wrażliwość na piękno, oraz technik relaksowo-koncentrujących.

8. Nauczyciele z autentycznego, duchowego powołania realizują efektywnie trzy węzłowe funkcje pedagogiki: wychowawczą, kształcącą, ale w całej pełni również funkcję służebną, oznaczającą roztoczenie nad wychowankami szeroko pojętej opieki psychoterapeutycznej, pogłębioną znajomość ich problemów i zagrożeń, realizację w praktyce podstawowych potrzeb psychicznych – bezinteresowną miłość, bezpieczeństwo, samorealizację, wiarę w swe siły i możliwości, kontakt i przyjaźń, tolerancję *etc.* Brak zaspokojenia tych potrzeb, zarówno w rodzinie, jak i w instytucjach szkolnych, bywa często powodem wykolejeń, dewiacji, przestępczości czy samobójstw wśród młodzieży. Drastyczną egzemplifikacją tych zjawisk jest eskalacja relatywizmu moralnego, korupcji i brutalizacji w różnych dziedzinach życia, również w sporcie, zwłaszcza wyczynowym. Kryzys etyczny, charaktery-

styczny dla cywilizacji naukowo-technicznej, wiąże się ściśle ze zjawiskiem terroryzmu światowego.

9. Głębokie antynomie współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej, groźba totalnej zagłady w wojnie termojądrowej, głęboki kryzys najwyższych wartości – miłości do Boga-Absolutu i bliźniego, prawdy i prawa do wolności, tolerancji i bezinteresownej pracy dla ludzkości, drastyczne, pozbawione wizji przyszłości niszczenie zasobów naturalnych Ziemi wymagają kreacji nowej świadomości przyszłych pokoleń. Pedagogika holistyczna na podstawie teorii nieśmiertelności genetycznej, wykazującej naukowo jedność życia oraz bezsens wszelkiej agresji wobec bliźniego, równoznacznej z działaniem samobójczym, stanowi jedną z dróg ratunku przed totalną zagładą.

Z przedstawionych rozważań wynika, że problem przygotowania dzieci i młodzieży, w tym młodzieży akademickiej, do całowyciowego samokształcenia oraz kształtowania kompetencji w dobie globalizacji jest wysoce trudny, złożony, wielowymiarowy. Należy go rozpatrywać w ścisłej relacji z pogłębioną znajomością dokonujących się przemian cywilizacyjnych, umiejętnością doskonalenia osobowości w jej pięciowymiarowym aspekcie, adekwatnym do wyzwań epoki. Zgodnie z przekonaniem autora, problem samokształcenia oraz kształtowania kompetencji młodego pokolenia, jak również młodzieży akademickiej, wiąże się także z szerokim rozpowszechnieniem w życiu codziennym metod współczesnej higieny psychicznej, zwłaszcza zaś metody psychofizycznej relaksacji. Metody te nie tylko przeciwdziałają skutkom nadmiernego wysiłku, przemęczenia, napięcia, wyczerpania, ale są źródłem optymizmu, radości, twórczej energii, wszechstronnego rozwoju osobowości, zwłaszcza zaś sfery najistotniejszej – społeczno-moralnej, sfery najwyższych wartości etycznych wypracowanych przez ludzkość.

Bibliografia

- a'Kempis T., *O naśladowaniu Chrystusa*, Kraków 1972.
- Adamski F., *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999.
- Adamski F., *Wychowanie – rodzina – kultura, Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999.
- Aleksandrowicz J., Cwynar S., Szyszko-Bohusz A., *Relaks, Wskazówki dla lekarzy i pedagogów*, Warszawa 1976.
- Białek A., *Nie bójmy się zmian*, Warszawa 1977.
- Cynarski W., *Kompetencje moralne nauczyciela*, „Dydaktyka Literatury”, t. 26, Leszno 2006.
- Jan Paweł II – *Nauczyciel*, Sympozjum Naukowe, Zielona Góra 8–9 maja 1997.
- Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *Nie lękajcie się. Myśl o życiu we współczesnym świecie*, Kraków 2008.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980.
- Pasterniak W., *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*, Poznań 1999.
- Pasterniak W., *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra 2004.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Warszawa–Poznań 2000.
- Staniek E., *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*, Kraków 1995.
- Szyszko-Bohusz A., *Nieśmiertelność genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?*, Kraków 1996.
- Szyszko-Bohusz A., *Nowoczesny relaks*, Gorzów Wielkopolski 1998.
- Szyszko-Bohusz A., *O naturze świadomości*, Materiały Ogólnopolskiego Seminarium AWF w Krakowie, Kraków 1977.
- Szyszko-Bohusz A., Pasterniak W., *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*, „Dydaktyka Literatury” 2000, t. 20.
- Szyszko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989.
- Szyszko-Bohusz A., *Teoria nieśmiertelności genetycznej. Naukowe uzasadnienie ułudy śmierci*, Kraków 2006.
- Śliwierski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.

Małgorzata Karpińska-Ochałek, Magdalena Obrzud

Kształtowanie kompetencji komunikacyjnych u dzieci najmłodszych – język nianiek

Summary

The environment in which child's language develops is home and the closest surroundings. People who a child the most often interact with have the strongest influence on the development of child's linguistic system and language competence.

By *baby language* we understand the peculiarities of child's speech imitated and preserved by adults, especially parents, baby minders and older siblings.

Babies language can have positive and negative consequences for developing communication competence of a child. Both from the perspective of linguistics and psychology *babies language* is a natural way of communication, however, too long use of this language can pose a threat to a child, which leads to impending the development of child's self-confidence, limiting social contacts through unenabling social interactions different from those existing in a family environment. Another consequence can be child's speech defects caused by speech distortion, the occurrence of substitutions and elisions, and the reduction of consonants, which leads to disorders in communication competence.

Wprowadzenie

Środowiskiem, w którym rozwija się język dziecka, jest dom i jego najbliższe otoczenie. Krąg rodziny lub innych osób często przebywających z dzieckiem ma największy wpływ na kształtowanie się systemu językowego małego człowieka. Z przyswajaniem języka wiąże się także pojęcie kształtowania kompetencji komunikacyjnych. Termin ten, od pewnego czasu bardzo popularny, wymaga jednak dookreślenia.

Jako kompetencje komunikacyjne rozumiemy pewien zespół umiejętności językowych, tj. wiedzę na temat posługiwania się ję-

zykiem: tworzenia i używania jednostek językowych, wykorzystania środków formalnych, zjawisk i mechanizmów języka, a także posługiwanie się mową zgodnie z rolą społeczną i sytuacją, w której mowę stosujemy.

W naszym rozumieniu, kompetencja komunikacyjna jest pojęciem szerszym od kompetencji językowej, decyduje bowiem o przebiegu i sprawności procesu komunikacji, wymaga również od mówiącego zintegrowania komunikatu i z sytuacją społeczną, i z odbiorcą. Także proces edukacji zmierza ku kształceniu kompetencji językowych, a docelowo – komunikacyjnych. Bezsprzeczne jest jednak, że najważniejszą rolę w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnych, przynajmniej do momentu rozpoczęcia nauki zinstytucjonalizowanej, pełni środowisko rodzinne. Kwiryna Handke zauważa: *Krąg rodzinny to środowisko, w którym uczymy się języka ojczystego jako systemu, poznajemy wynikające z niego normy, kształtujemy nasz idiolekt jako realizację systemu i normatywnych reguł (...) Jednostka odtwarza modele i wzorce językowe, ale ma również możliwości ich kreatywnej realizacji, z czego w zasadzie korzysta każdy, choć rozmaity jest zakres i stopień urzeczywistniania tych uprawnień*¹.

Jak autorka słusznie podkreśla, proces przyswajania języka nie jest wyłącznie odtwórczy, bowiem każda jednostka nadaje mu własne, niepowtarzalne cechy. Faktem jest również, że nie tylko dorośli wnoszą swój wkład do języka dziecka, ale i dziecko w pewnym sensie kształtuje sposób wypowiedzania się dorosłych. Komunikacja ta wymaga szczególnych środków. Choć badacze języka dzieci nie kwestionują szczególnych właściwości tego rodzaju komunikacji, to nastrocza ona wielu problemów terminologicznych.

Język dziecięcy to nie tylko język, jakim posługuje się dziecko w okresie jego nabywania i opanowywania, lecz także sposób, w jaki dorośli zwracają się do dzieci². Stefania Brenstern-Pfanhauserowa do jego cech charakterystycznych zalicza: formy zdrobniałe, pieszczotliwość i dziecinny styl wymowy, występowanie form reduplikowanych,

¹ K. Handke, *Polski język rodzinny. Opis zjawiska*, Warszawa 1995, s. 55.

² Por. S. Brenstern-Pfanhauser, *Rozwój mowy dziecka*, „Prace Filologiczne” 1930, z. 15, s. 273–356.

np. *myju – myju, buc – buc, huś – huś*³. Dziecko uczy się, słuchając mowy dorosłych zarówno kierowanej do niego, jak i tej, która go nie dotyczy. Maria Zarębina nazywa to uczeniem zamierzonym (heteroedukacją intencjonalną), przykładem czego są wyrazy dziecinne, tj. takie, które wypowiedane są wyłącznie do dzieci. Charakteryzują się one wzmożeniem elementu środkowojęzykowego⁴, np. *drobniusi, malusieńki, kiciuś, nagusieńki, tyciusieńki*; dużą liczbą wykrzyknień, np. *oj, ojej, cha, cha, a kuku, brawo*; wyrażenń dźwiękonaśladowczych: *lulu, mu, psik, hau – hau, kwa – kwa, kukuryku, pi, miau*.

Leon Kaczmarek nazywa ten rodzaj mówienia językiem nianiek. Według niego, polega on na naśladowaniu i utrzymywaniu przez dorosłych, a zwłaszcza rodziców, opiekunki i starsze rodzeństwo, osobliwości języka dzieci⁵.

Terminem tym posługuje się także Stanisław Milewski, który uważa, iż język nianiek jest stosowany przede wszystkim przez matki w kontaktach z niemowlętami, kiedy to nie występuje prawie żaden wpływ zachowań językowych dziecka na odpowiednie zachowanie językowe matki, ponieważ ono na tym etapie rozwojowym prawie nie mówi. Matka, przemawiając czule do swojego dziecka, czerpie wzorce z zewnątrz. Z pewnością należy tu brać pod uwagę wcześniejsze wzorce zachowań językowych (np. pomoc w wychowaniu młodszego rodzeństwa), nie można także wykluczyć wrodzoności pewnych zachowań językowych⁶. Dodatkowo takie spojrzenie na język nianiek podkreśla jego komponentę emocjonalną, której rola jest niezbędna w późniejszym rozwoju mowy dziecka.

Odmienność językowego komunikowania się osób dorosłych z dziećmi w naszym kręgu kulturowym jest widoczna we wszystkich podsystemach języka, wydaje się jednak, że najbardziej wyraziście uwidacznia się ona w leksyce.

³ Por. S. Brenstern-Pfanhauser, cyt. za: S. Milewski, „*Język nianiek*” jako specyficzny rodzaj dyskursu edukacyjnego, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, Kraków 1996, s. 321–322.

⁴ Por. M. Zarębina, *Kształtowanie się i rozwój mowy dziecka*, Wrocław 1965, s. 24.

⁵ Por. L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988, s. 101–102.

⁶ S. Milewski, „*Język nianiek*” jako specyficzny rodzaj dyskursu edukacyjnego, [w:] *Dyskurs edukacyjny*, red. T. Rittel, *op. cit.*, s. 324.

Specyfika fonetyczna, morfologiczna i składniowa języka nianiek

Fonetyczne właściwości języka nianiek

Sytuacja komunikacji z małym dzieckiem wpływa na fonetyczną stronę wypowiedzi, w której ważną rolę odgrywa intonacja, melodia, akcentowanie, wzmacnianie i ściszenie głosu, zmiany tempa mówienia, pauzy, przedłużanie niektórych głosek. Prozodyczne środki wypowiedzi są nośnikiem emocji, co niewątpliwie ma wpływ na to, że właśnie tę płaszczyznę języka dzieci opanowują najszybciej⁷.

Do typowych właściwości fonetycznych języka nianiek⁸ zaliczyć można: substytucje, redukcje grup spółgłoskowych i elizje. Występujące w języku nianiek substytucje wyraźnie nawiązują do zmian głosek występujących w ontogenezie mowy. Należą one do tzw. substytucji typowych, tzn. takich, które powtarzają się u bardzo wielu dzieci oraz są artykulacyjnie i akustycznie bliskie brakującym dźwiękom. Najczęstsze są przykłady zastępowania głoski [r] głoską [l], np. *tłośke, mokło, pampelsik, dobli, lobić, żombki lośno, nolmalne, bludne*; zastępowanie spółgłosek szumiących [š, č, ž] syczącymi [s, c, z], np.: *ksetko, bulecka, zucił, dziewczynka, tabletecki, psetskolu, kosycek, patsy*. Milewski wskazuje również na substytucje syczących i szumiących spółgłoskami ciszącymi [š, č, ž], np. *ćuk'ełeček, piś'nutk'i, patśis, dobrze, gźećna, ćuluńka* oraz zastępowanie półotwartej głoski [n] jej miękkim odpowiednikiem [ń], np. *leńće* – 'ręce', a zwartej [k] szczelinową [x], np. *xłoścęk'i* – 'kroścyczki'. W obrębie systemu wokalicznego jedyną substytucją była zamiana samogłoski [y] na [i], np. – *tati* 'taty', *tilko* – 'tylko', *ti ti* – 'ty ty'. Charakterystyczną cechą fonetycznej strony wypowiedzi kierowanych do dzieci były również elizje, np. *oć mamuśi* – 'chodź', *obać* – 'zobacz', *ńe pać* – 'nie płacz'. Wszystkie omówione zjawiska mają swoje odbicie w ontogenezie mowy. Dziecko, które styka się głównie z tego typu wymową, może mieć problemy z przyswojeniem systemu fonetyczno-fonologicznego.

⁷ Por. *ibidem*, s. 328–329.

⁸ Charakterystyka języka nianiek za: S. Milewski, *op. cit.*, s. 321–338.

Wybrane morfologiczne właściwości języka nianiek

W płaszczyźnie morfologicznej czynnik emocjonalny obecny w kontaktach z małym dzieckiem znajduje odbicie w licznych zdrobnieniach i spieszzeniach. Deminutywizacji ulegają nie tylko rzeczowniki, ale i inne kategorie wyrazów: przymiotniki (*maluśńki, maluśi*), przysłówki (*epluteńko, ćepluxno*), zaimki (*samiutki, samiuśńk'i*) oraz czasowniki. W przypadku tych ostatnich jest to wyjątkowo interesujące, ponieważ czasowniki jako znaki językowe czynności lub stanów, znajdują się w sferze pojęć i nie podlegają deminutywizacji. Mimo że zakres omawianego typu formacji ogranicza się do niewielkiej liczby czasowników, to bogactwo ich form jest wyjątkowo obfite, np.:

- j e ś ć – *am, am – am, papu, papkać, papać, mńam – mńam, amćać, nńamkać*;
- s p a ć – *spuńać, spuńkać, spatuli, aaa, aću, żużać, nany – nany, nynać, nynkać, nynuśać, nyny*;
- p i ć – *pitku, piću, pićkać, piju, tutać, tutu*;
- p ł a k a ć – *ńe płakuchnaj, ńeplakaj, płakuńać, beksać, płaćkać, płaćkuńkać*;
- b a w i ć s i ę – *bavitku, bafkać śe, bawutkać śe, bawulkać śe, baviuńać śe*;
- m ó w i ć – *mufkaj, počkaj*.

W języku nianiek spotykamy również formy czasownikowe, w których nadawca nieadekwatnie posługuje się kategorią osoby i liczby. Używając pierwszej osoby liczby pojedynczej lub mnogiej, dorosły niejako wypowiada się za dziecko, np. *Oiei! Iak ia śe menće! Oieiku ńe umiem otfożyć! Iak ślicńe śpievam!* lub wypowiedziane poprawnie pod względem językowym *źle się dziś czujemy, nie mamy humoru*. Zdarza się również posługiwanie się pierwszą osobą liczby mnogiej, np. *zjemy obiadek, napijemy się herbatki*, choć wymienione czynności mają odnosić się tylko do samego dziecka, a dorosły jest w nich osobą współuczestniczącą. Inną charakterystyczną cechą komunikacji dorosłego z dzieckiem jest wprowadzenie fikcyjnego uczestnika rozmowy, którego traktuje się jak rzeczywistego uczestnika komunikacji – może nim być zwierzę lub zabawka dziecka. W tekstach niań zdarza się także zastępowanie czasu teraźniejszego czasem przeszłym z jednoczesną zmianą osoby, np. „już nie płakałem?” – „już nie płaczesz?”. Efekt spieszczania uzyskuje się rów-

niez poprzez zmianę liczby i rodzaju gramatycznego, np. *anulk'i naše, suonečka moie, pokaš bužulečk'i; moie miuości*. Warto także zaznaczyć, że dorośli bardzo często zwracają się do dziecka w 3. osobie, jak również w 3. osobie mówią o sobie samych, np. *ona se stęskniula za mamuś! mamuśa zapomniła; bavić se chce agneška*.

Smoczyńska⁹ takie zachowania językowe określa mianem neutralizacji opozycji osobowych. Jej zdaniem: (...) *rodzice intuicyjnie (aczkolwiek całkowicie nieświadomie) wyczuwają tę trudność i podejmują taką właśnie strategię przystosowania się do ograniczonych możliwości niedojrzałego rozmówcy*¹⁰.

Znamienne jest to, że neutralizacja nie dotyczy trybu rozkazującego. Druga osoba imperativu jest używana już przy zwracaniu się do niemowlaków, co może wyjaśniać fakt, iż tryb rozkazujący pojawia się w rozwoju mowy dziecka bardzo wcześnie (pierwsze czasowniki użyte przez dziecko są zwykle w imperativie, np. *dai, veś*).

Problemy składni w języku nianiek

Składnia tekstów mówionych rządzi się swoimi prawami, szczególną zaś jej odmianą jest komunikacja dziecko – dorosły. Język mówiony charakteryzuje się większą swobodą składniową, dopuszcza zatarcia w obrębie granicy zdań, elipsy, przejęzyczenia, anakoluty, pewne nie-logiczności w zakresie zdań i inne elementy, które są niedopuszczalne w odmianie pisanej języka. Oto typowy przykład „rozmowy” matki z niemowlęciem: *co nam powieś olečku? no co nam powieś? no co? coś se nie podoba zecku? coś se nie podoba? no co mamuńa zrobiła?...ox ! iak nie podoba se zecku! no powieć mamuńi! iestem naiezony i nie chce mi se muwić? tak? nie bende nič muviu? nie*.

Mówieniu towarzyszy także cała gama zachowań pozawerbalnych, które czasem dopełniają treść wypowiedzi. W przypadku komunikacji z dzieckiem dochodzi tu również ogromny ładunek emocjonalny, który przekłada się na formę wypowiedzi, stąd jeszcze większa liczba anakolutów, elips, powtórzeń. Jak zauważyła Zarębina: *Chęć powiedze-*

⁹ M. Smoczyńska, *Kategoria osoby w języku dziecka: odniesienie do nadawcy i odbiorcy*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, red. B. Bokus, M. Haman, Warszawa 1992, s. 205–228.

¹⁰ *Ibidem*, s. 220.

*nia czegoś pieszczotliwego i niezwykłego w swej pieszczocie sprawia, że mówi się od rzeczy, bez logicznego związku z osobą i sytuacją, ale w formę wtłacza się całą treść uczuciową*¹¹.

Wspomniana autorka opisywała co prawda pieszczotliwe imiona i przydomki, jakimi nazywamy najmłodsze dzieci, ale uwagę tę można z pewnością odnieść do innych aspektów komunikacji dorosły – dziecko.

W wypowiedziach, które dorośli próbują dostosować do możliwości dzieci, ważne miejsce zajmują onomatopeje. Są to zleksykalizowane twory językowe, mogące przybierać różnorodną postać, będące próbą naśladowania czy opisu otaczających zjawisk dźwiękowych. Ze względu na różnice formalne oraz strukturalne Teodozja Rittel dzieli je na wyrażenia i wyrazy onomatopeiczne. Wyrażenia onomatopeiczne obejmują:

- gesty dźwiękowe typu *cyt* (milczeć),
- dźwięki naturalne typu *me, be* oraz quasi-naturalne typu *mraaaau-uu* (głos kota)¹².

Wyrazy onomatopeiczne, w przeciwieństwie do wyrażeń, cechuje fleksyjność, zdaniowość i wyrazowość. Onomatopeje nie zawsze są bezpośrednim i dokładnym naśladownictwem; są zwykle opracowane społecznie, o czym świadczy fakt, że w różnych językach, mimo istnienia obiektywnie identycznego wzorca, różnią się nieco, np. *kukuryku*, *coquerico* – po francusku, *cok-a-doodle-do* – po angielsku¹³.

Stosowanie wyrażeń dźwiękonaśladowczych nie budzi takiego sprzeciwu, jak nadużywanie zdrobnień czy zniekształceń fonetycznych. Dorośli tworzą je, chcąc zbliżyć się do dziecięcego sposobu mówienia, rezultatem czego jest fakt, iż są one licznie reprezentowane w języku dzieci. Jako pierwsze w wypowiedziach dzieci pojawiają się wyrażenia onomatopeiczne będące naturalnymi odgłosami i sygnałami apelu¹⁴. Twory te poprzez swoją naturalność umożliwiają dziecku porozumiewanie się z otoczeniem i stanowią pewien etap rozwoju językowego. Cechująca onomatopeje prostota strukturalna w pełni od-

¹¹ M. Zarębina, *O niektórych sposobach spieszczania*, „Język Polski” 1954, z. 4, s. 180–197.

¹² Por. T. Rittel, *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy” 1997, z. 7, s. 516–523.

¹³ A. Jurkowski, *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986, s. 63.

¹⁴ L. Kaczmarek, *Nasze dziecko...*, *op. cit.*, s. 42–43.

powiada niewielkim jeszcze możliwościom językowym małego dziecka. W efekcie są dość bogato reprezentowane w mowie kilkulatek¹⁵.

Formuły zwracania się małych dzieci są szczególną odmianą języka rodzinnego, który z natury stwarza doskonałą sytuację do posługiwania się stereotypami, formułami i matrycami językowymi, a dodatkowo rozszerza ich listę o takie, które są używane jedynie w kręgu rodzinnym, nigdy zaś poza nim. To formuły, które poza własną „semantyką” posiadają szersze znaczenia konsytuacyjne, wówczas np. *papuskaj* to nie tylko „jedz”, ale jedz grzecznie, ze smakiem, jedz, bo dobre, bo osoba, która cię karmi, opiekuje się tobą, bardzo cię lubi, kocha. Niektóre rodziny mają własne, specyficzne środki językowego wyrazu, pozwalające zachować ekonomię wypowiedzi, a zarazem podkreślać wewnętrzną intymność aktu komunikacji¹⁶.

Osobliwości komunikacyjne języka nianiek – zagrożenie czy szansa na kształtowanie kompetencji porozumiewania się?

Osobliwość omawianego sposobu komunikacji sprawia, że nawet świadomość zagrożeń płynących z nadużywania języka nianiek, nie pozwala na całkowite jego wyeliminowanie – bo czy byłoby zupełnie naturalne, gdyby zwracać się do małego dziecka jak do dorosłego? Fakt, że zachowania w relacji matka – dziecko są bardzo podobne, czasami wręcz identyczne u różnych ludów, może świadczyć o wrodzoności pewnych wzorców. Psycholingwiści sformułowali nawet tezę „czulego dostrajania”, według której rodzice świadomie dostrajają swe wypowiedzi do potrzeb dziecka. Pojawiają się także skrajne opinie, że matki mają wrodzony mechanizm nauczania języka i w związku z tym na każdym etapie rozwoju języka istnieje współzależność pomiędzy strukturą mowy matki a strukturą mowy dziecka¹⁷. Taki typ komunikowania się może pojawiać się już w okresie prenatalnym, kiedy to matka nawiązuje pierwszy psychiczny kontakt ze swoim dzieckiem, czule do niego przemawiając np. w momencie głaskania brzucha.

¹⁵ E. Słodownik-Rycaj, *O mowie dziecka*, Warszawa 2000, s. 84–85.

¹⁶ Por. K. Handke, *op. cit.*, s. 74.

¹⁷ Cyt. za: S. Milewski, *op. cit.*, s. 324.

Powyżej dokonano szczegółowej analizy komunikacyjnych przymiotów języka nianiek. Podsumowując, warto zwrócić uwagę, że Leon Kaczmarek dopuszcza stosowanie w kontaktach z dzieckiem zdrobnień i tonu pieszczotliwego, zaleca jednak, by zrezygnować z innych elementów¹⁸. Podkreśla, że zbyt częste stosowanie języka nianiek hamuje rozwój mowy dziecka, sprawia, że dziecko najpierw uczy się języka zniekształconego, a potem musi opanować poprawną mowę.

Podobnego zdania jest Andrzej Jurkowski – język nianiek w najwcześniejszym etapie rozwoju językowego ma pozytywne skutki, lecz zbyt długie utrzymywanie takich tendencji prowadzić może do zahamowań w zakresie wymowy i rozwoju słownictwa¹⁹. Jednak nawet przy usilnych próbach odseparowania dziecka od tego rodzaju mówienia nie jest to możliwe, zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych czy wielopokoleniowych, gdyż ów charakterystyczny sposób zwracania się do dzieci jest po części uwarunkowany kulturowo. Można też mówić o wrodzoności tych zachowań językowych; nikt przecież nie uczył matek, jak należy zwracać się do dzieci.

Jak wynika z rozważań, problem komunikowania się dorosłych z dziećmi jest zagadnieniem bardzo złożonym i trudno poddać go jednoznacznym rozstrzygnięciom. S. Milewski stwierdza: (...) *język nianiek to te właściwości mówionych tekstów kierowanych do małych i małych dzieci, które odróżniają je od innych tekstów mówionych danego użytkownika języka w nieoficjalnej sytuacji komunikacyjnej. Ujawniają się one we wszystkich podsystemach języka: w płaszczyźnie fonetycznej (suprasegmentalnej i segmentalnej), morfologii, składni i semantyce*²⁰.

Warto dodać, że specyficzne właściwości omawianego typu komunikacji wyrażają się nie tylko w warstwie językowej, ale również w warstwie psychologicznej. W jej skład wchodzi cała gama zachowań pozawerbalnych, jak gesty, mimika. „Rozmowa” dorosłego z dzieckiem odbywa się prawie zawsze twarzą w twarz, z zachowaniem kontaktu wzrokowego, pełniącego nieocenioną rolę w sytuacjach, w których powstają teksty zaliczane do języka nianiek. Można tu wymienić czynności pielęgnacyjne, jak: kąpiel, przewijanie, karmienie, czy inne,

¹⁸ *Ibidem*, s. 102.

¹⁹ Por. A. Jurkowski, *op. cit.*, Warszawa 1986, s. 63.

²⁰ S. Milewski, *op. cit.*, s. 325.

jak: uspokajanie dziecka, wspólna zabawa. Zwłaszcza w początkowym okresie nabywania przez dziecko języka, taki kod pozwala na zaistnienie podstaw dla komunikacji²¹, sprzyjając przede wszystkim emocjonalnemu bezpieczeństwu i atmosferze miłości.

Tracy Hogg, angielska pielęgniarka i położna mająca ogromne sukcesy w opiece nad małymi dziećmi, uczy współczesne matki, w jaki sposób mogą one zrozumieć język niemowląt²². „Mowa” małego dziecka opiera się na systemie komunikatów pozawerbalnych, płynących z płaczu, odgłosów życiowych, odczytywania języka ciała poprzez obserwowanie, słuchanie i poznawanie swojego dziecka. Zrozumienie języka własnego dziecka jest kluczem do rozpoznawania jego potrzeb i emocji, które nim rządzą. Zgodnie z tym ujęciem należy dostosowywać komunikaty przekazywane przez rodziców do poziomu wiekowego malucha, ale jednocześnie nawiązywać z nim dialog, który nie zniekształca mowy. Np. *gugaga* – *babaga* wypowiedziane przez niemowlę po posiłku, należy skwitować (wyczuwając potrzebę malca) pytaniem: *Czy chcesz, abym wyjęła cię z fotelika?*²³. Pozwala to przekształcić „mowę” dziecka w „rozmowę” z rodzicem oraz pochwala jego wysiłki w porozumiewaniu się, zachęcając do kontynuowania starań bez użycia zwrotów specyficznych dla języka nianiek.

W okresie poniemowlęcym dziecko zaczyna wyrażać siebie już poprzez język. Wówczas to rodzice i najbliżsi są dla niego przewodnikami w procesie uczenia się mowy i aktywnego uczestniczenia w życiu rodzinnym, a mowa jest środkiem nie tylko do wzajemnego porozumiewania się, ale również zdobywania niezależności przez dziecko. Hogg²⁴ proponuje osobom z otoczenia dziecka zastosowanie schematu M.S.W. (Miłości i Subtelnego Wsparcia rozumianego w krytycznych latach uczenia się mowy jako *Mówienie, Słuchanie i Wyjaśnianie*). Ten prosty sposób postępowania pozwala na świadome i odpowiedzialne kształtowanie kompetencji językowych dziecka najmłodszego. W zaprezentowanym skrócie, z punktu widzenia rozwoju mowy i w aspekcie omawianego języka nianiek, szczególnie istotne wydaje się wyja-

²¹ Por. *ibidem*, s. 325–326.

²² T. Hogg, M. Blau, *Język niemowląt*, Warszawa 2003.

²³ T. Hogg, M. Blau, *Język dwulatk*, Warszawa 2003, s. 149.

²⁴ *Ibidem*, s. 147–158.

śnianie, kiedy zwraca się uwagę na poprawne brzmienie słów i podawanie ich znaczeń, jednak bez krytykowania dziecka czy dawania mu do zrozumienia, że jego mowa jest niedoskonała lub nieprawidłowa. Np. dziecko mówi: *Mama piciu*, a matka powtarza z uśmiechem: *A, chcesz się napić herbatki?* Dzięki takiemu podejściu dziecko czuje się zrozumiane i zachęcane do dalszych ćwiczeń. W tym momencie postawa rodzica może zawierać elementy charakterystyczne dla języka nianiek, a więc patrzenie dziecku w oczy, mówienie śpiewnym, powolnym głosem o nieco podniesionym tonie, bardzo jasny przekaz słowny, liczne powtórzenia danego wyrazu czy też podkreślenie wybranego słowa w zdaniu, np. *herbatka*.

Dbając o rozwój komunikacji językowej najmłodszego dziecka, nie można zapominać o tym, że mowa jest sposobem na kształtowanie i wyrażanie przez dziecko własnej odrębności osobowościowej. Mówiąc do 2,5- czy 3-letniego dziecka językiem nianiek i stosując w odniesieniu do niego określeń w rodzaju *niunia*, *dzidzia* bądź *lala*, rodzic znacznie opóźnia rozwój poczucia własnego „ja”, ponieważ maluch w tym wieku powinien nie tylko znać swoje imię, ale również odróżniać się od innych osób m.in. stosując zaimek „ja”. Podobnie dziecko może mieć problem z tworzeniem poczucia „ja”, w momencie gdy dorosły traktuje siebie i dziecko jako całość, posługując się tylko czasownikami w 1. osobie liczby mnogiej, np. *idziemy*, *myślimy*, *robimy*. Maluch nie ma wówczas sposobności doświadczyć własnej niezależności, ale trwa w symbiotycznym związku z dorosłym. Jest to poważne zagrożenie płynące ze stosowania języka nianiek u dzieci w wieku poniemowlęcym.

Kolejnym zagrożeniem języka nianiek, widzianym z perspektywy psychologicznej, jest zawężenie dziecku kontaktów społecznych, poprzez zamykanie go na formy komunikacyjne obowiązujące w innym niż rodzinne środowisku. Dziecko obcujące tylko ze specyficznym i familiarnym językiem może mieć przejściowe trudności z odszyfrowaniem znaczenia słów używanych w języku ojczystym, a niestosowanych przez jego najbliższe otoczenie. Oczywiście w tym zakresie braki są dość szybko nadrabiane, zwłaszcza jeśli dziecko trafia do grupy rówieśniczej, np. w przedszkolu. Problem pojawić się może wówczas, jeśli dziecko obciążone jest niepełnosprawnością lub jakimś deficytem, lub rozwój jego mowy przebiega z zaburzeniami. Wówczas stereotypy

językowe stosowane w środowisku językowym wyraźnie utrwalają dotychczasowe umiejętności językowe.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że stosowanie języka nianiek może mieć i pozytywne, i negatywne konsekwencje dla rozwijających się kompetencji komunikacyjnych małego dziecka. Świadomość tego faktu oraz odpowiedzialność ze strony rodziców czy osób bliskich dziecku z pewnością pozwolą wykorzystać to, co stanowi szansę oraz uniknąć tego, co jest realnym zagrożeniem zarówno od strony językowej, jak i psychologicznej.

Bibliografia

- Bokus B., Hamana M., *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa 1992.
- Brenstern-Pfahhauser S., *Rozwój mowy dziecka*, „Prace Filologiczne” 1930, s. 273–356.
- Handke K., *Polski język rodzinny. Opis zjawiska*, Warszawa 1995.
- Hogg T., Blau M., *Język dwulatka*, Warszawa 2003.
- Hogg T., Blau M., *Język niemowląt*, Warszawa 2003.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.
- Ożdżyński J., Rittel T., *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2002.
- Rittel T., *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997.
- Rittel T., *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 7, s. 516–522.
- Słodownik-Rycaj E., *O mowie dziecka. Jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000.
- Zarębina M., *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.
- Zarębina M., *O niektórych sposobach spieszceń*, „Język Polski” 1954, z. 3, s. 180–197.
- Zarębina M., *Słownictwo dziecka dwuletniego*, „Logopedia” 1963, z. 5, s. 57–64.

Magdalena Skrzyp

Wpływ nauczania wedle założeń międzynarodowego
projektu Comenius 2 (EUCLID APPC – *European
CLIL in Development: a Primary Phase Consortium*)
na proces edukacyjny uczniów z zaburzeniami
w mówieniu, czytaniu i pisaniu

Summary

This text includes three chapters. First presents assumptions of CLIL project. You may find there how it is realized during the practical activities on Jagiellonian University. Second part describes problems of pupils with dyslexia. The last part tells about solutions and methods how teachers can teach foreign languages working with pupils, that have problems with writing and reading.

Wprowadzenie

CLIL¹ to skrót od angielskiej nazwy *Content and Language Integrated Learning*, czyli strategii nauczania zintegrowanego, skupionego na równoczesnym przekazywaniu wiedzy z zakresu językowo-przedmiotowego oraz zagadnień intertekstualnych. Cztery aspekty, które wyróżniają ją spośród rzeszy innych programów nauczania, to:

- wprowadzanie nowego materiału, który stawia przed dzieckiem ciekawe wyzwania,
- *team teaching* – nauczanie zespołowe,

¹ Pierwsza część referatu powstała w oparciu o materiały z zajęć prowadzonych przez dr hab. A. Janus-Sitarz i dra W. Bobińskiego – *CLIL pedagogy – culture and language integrated learning* (Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki).

- przeznaczenie dla wszystkich uczniów niezależnie od ich poziomu znajomości języka obcego,
- uczenie poprzez działanie.

Jeżeli chodzi o zapoznanie z nowym materiałem, to najistotniejsze w tej kwestii wydaje się zaciekawienie ucznia nieznanym mu problemem, który jednocześnie staje się dla niego wyzwaniem. Wyzwania, z jakimi w ten sposób mierzy się uczeń, zwiększają jego oczekiwania związane ze zdobywaniem wiedzy i w dodatkowy sposób motywują go do działania. Na skutek tego uczeń na lekcji CLIL-owskiej przestaje być biernym uczestnikiem zajęć, a staje się twórcą, który samodzielnie pracuje nad projektami i jednocześnie bawi się tym, co robi, stawia pytania: JAK? PO CO? DLACZEGO? Oprócz tego, lekcje tego typu oddziałują na wszystkie zmysły dziecka – widzi ono zdjęcia, obrazy, filmy, prezentacje, słyszy muzykę oraz rozmaite inne dźwięki towarzyszące projektom CLIL-owskim, wącha i smakuje rzeczy przygotowane przez nauczyciela, dotyka tego, co robi, a także prawie wszystkiego, co może poznać w czasie trwania takich zajęć.

Nauczyciel CLIL, wprowadzając na lekcji nowy materiał, używa do tego celu wymyślonych przez siebie pomocy dydaktycznych – sam wybiera fragmenty filmów i muzyki, tworzy prezentacje audiowizualne, opracowuje zasób słownictwa, który będzie poznawany w czasie danych zajęć, inscenizuje przedstawienia bądź scenki dramatyczne, tworzy gry – wraz z ich planami oraz regułami.

W związku z tym, że zakres materiału poznawanego na lekcjach CLIL-owskich nie mieści się w ramach jednego przedmiotu, jego nauczanie powinno odbywać się w porozumieniu zespołu nauczycieli (*team teaching* – nauczanie modułowe), którzy wspólnie planowałyby zajęcia. Mam tutaj na myśli wymierne w efektach konsultacje, umożliwiające takie opracowanie treści dydaktycznych, aby w czasie lekcji CLIL-owskich nie opracowywać kolejny raz tych samych zagadnień i nie przedstawiać uczniom czegoś, co okazałoby się dla nich za trudne do opanowania. Poza tym często nauczyciele projektujący lekcje CLIL potrzebują fachowej porady w dyscyplinie innej niż своя – np. planując zajęcia na temat porównywania kultur świata, polonista może skorzystać z rad geografa, muzyka, historyka i biologa.

Kolejną rzeczą ogromnie istotną w nauczaniu CLIL-owskim jest jego uniwersalne przeznaczenie. Lekcje te adresowane są bowiem do wszystkich dzieci, niezależnie od ich znajomości języka obcego (w przeciwieństwie np. do szkół obcojęzycznych, do których przyjmowane są dzieci tylko z dobrą znajomością języka obcego). Ważne jest też, że CLIL pozwala na nauczanie się języka obcego zarówno dzieciom bardziej, jak i mniej zdolnym. Można również przypuszczać, że z pomocą CLIL języków obcych łatwiej mogą nauczyć się dzieci z trudnościami w mówieniu, pisaniu i czytaniu. Taki stan kształtuje się przede wszystkim za sprawą specjalnie dobranej języka używanego na lekcjach CLIL-owskich – język ten nie stanowi bariery w rozumieniu problemu, przyswojeniu nowej wiedzy czy rozwijaniu umiejętności. Nauczyciele CLIL dobierają proste struktury gramatyczne, ograniczają nowe słownictwo jedynie do najpotrzebniejszych wyrażen i wszystko, co mówią, popierają rysunkami, gestami oraz materiałami poglądowymi. Wielokrotnie używają konkretnych zwrotów w różnych kontekstach, a także prowokują uczniów do ich chóralnego i indywidualnego powtarzania.

Najbardziej kluczowe w procesie nauczania CLIL-owskiego wydaje się jednak uczenie poprzez działanie, dzięki czemu wzrasta motywacja uczniów do zdobywania wiedzy oraz poczucie niezwykłości w związku z uczestniczeniem w zajęciach tego typu. Dzieci na tych lekcjach korzystają z wielu pomocy i rekwizytów – np. w trakcie ośmiu lekcji przeprowadzonych do tej pory w ramach warsztatów CLIL-owskich na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego uczniowie brali udział w scenkach dramatycznych, projektowali plakaty na różne tematy, przebierali się w stroje ludności zamieszkującej różne kraje, tworzyli muzykę przyszłości, wachali indyjskie przyprawy i kadzidła, tańczyli, grali w kalambury i gry planszowe (planszą była podłoga) oraz robili wiele innych rzeczy. Wszystko to jednoznacznie pokazało, że taki sposób przyswajania wiedzy sprawił dzieciom ogromną radość, a co najważniejsze, okazał się efektywny. Dzieci mogły poznać coś nowego, jak również wykazać się kreatywnością, uczyły się wspólnej pracy i rzeczy istotnych, takich jak np. odpowiednie rozmieszczenie obrazków i napisów na plakacie. Po zakończonej pracy swobodnie prezentowały jej rezultaty, a nawet przełamywały własne bariery językowe wobec „oka

kamery” (wszystkie lekcje były filmowane, co też wiązało się z nabywaniem przez dzieci nowych doświadczeń).

Zwracając uwagę na wielkie dobrodziejstwa projektu CLIL, należy pamiętać, że przygotowywanie lekcji opartych na jego założeniach nie jest sprawą łatwą. Po pierwsze, należy uwzględnić stronę językową prezentowanych zagadnień. To, co zostanie powiedziane, musi być dokładnie przemyślane – dotyczy to wydawania poleceń, wprowadzenia nowych informacji czy wyrażenia, a także sytuacji, w której nauczyciel wyjaśnia dziecku zagadnienia przez nie niezrozumiałe. Oprócz języka, nauczyciel musi określić cele zajęć – co uczeń ma poznać, jakie umiejętności praktyczne ma rozwinąć i zrozumieć. Prowadzący zobowiązany jest także do szczegółowego zaplanowania zadań i projektów, które będą realizowane w czasie lekcji, organizacji pracy (indywidualnej bądź grupowej), użycia materiałów dydaktycznych i sprawdzenia przyswojonych przez uczniów wiadomości oraz umiejętności.

Nad wszystkimi wymienionymi wcześniej założeniami projektu CLIL pracują obecnie uniwersytety w Krakowie, Berlinie, Wenecji, Sewilli, Liverpoolu oraz Plymouth (koordynatorem tego projektu z ramienia Uniwersytetu Jagiellońskiego jest dr hab. Anna Janus-Sitarz). Warto zaznaczyć, że w krajach europejskich, takich jak Hiszpania, Włochy i Wielka Brytania, projekt nauczania CLIL-owskiego jest testowany i dopracowywany już od wielu lat, jego celem jest, by za 2,5 roku w szkołach podstawowych (szkołach pierwszego stopnia) lekcje CLIL-owskie zastąpiły tradycyjne lekcje nauki języków obcych. Takim rozwiązaniem zainteresowane są szczególnie szkoły brytyjskie, które borykają się z problemami związanymi z brakiem motywacji do uczenia się języków obcych – wszyscy bowiem wychodzą tam z założenia, że za pomocą rodzimego języka są w stanie porozumieć się z ludźmi na całym świecie. Dlatego też alternatywa nauczania CLIL-owskiego jest dla nauczycieli brytyjskich opcją podwójnie ciekawą.

Polskim współuczestnikiem tego europejskiego projektu jest Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – pierwsze warsztaty CLIL rozpoczęły się tam w kwietniu 2012 roku. W ramach prowadzonych warsztatów szkoleniowych powstały i będą powstawać projekty lekcji CLIL-owskich opartych na wspomnianych wytycznych. Do tej pory zadaniem uczestników tych zajęć było tworzenie cykli

lekcji dotyczących określonej tematyki (w roku akademickim 2012/13 powstały dwa takie cykle), opracowywanie ich planów, pomocy dydaktycznych, a także kart pracy sprawdzających zdobyte przez uczniów wiadomości i umiejętności. Po zrealizowaniu wszystkich lekcji, ostatnie zajęcia, które były jednocześnie podsumowującymi, pokazały, iż uczniowie nie mieli problemów z przyswojeniem przekazywanych im przez nas informacji, dokładnie pamiętali wszystkie lekcje, dzięki czemu z łatwością odtwarzali zdobyte na nich wiadomości i umiejętności.

Dysleksja a języki obce

Trudności dyslektyków z nauką języków obcych wiążą się z zaburzeniami analizatora wzrokowego i słuchowego². Zaburzeniom korowego ośrodka wzrokowego towarzyszy bowiem osłabienie percepcji obrazów wzrokowych oraz błędne postrzeganie kształtów. To sprawia problemy w analizie i syntezie wzrokowej, które uniemożliwiają prawidłowe spostrzeganie, zapamiętywanie i odwzorowywanie. Dziecko błędnie odczytuje i odwzorowuje litery, mimo że należycie rozumie znaczenie symbolu. Tym samym, niewłaściwie posługuje się znakami graficznymi, źle je różnicuje i utrwała, jak również ma problem w orientacji kierunku czytania liter. Pisze zatem z błędami, myli litery, niewłaściwie planuje rozmieszczenie graficzne wyrazów, źle wybiera linijki. Oprócz tego gubi się w tym, co czyta (często nawet tego nie rozumie), przekręca wyrazy, a przez to unika głośnego czytania.

Przedmioty szkolne, z którymi mają problemy dyslektycy z zaburzeniami analizatora wzrokowego, to: geografia (nieumiejętność posługiwania się mapą), geometria (brak wyobraźni przestrzennej) oraz języki obce. Wszystkie wymienione wcześniej trudności dzieci dyslektycznych w uczeniu się języka ojczystego przekładają się na naukę języków obcych. Dyslektyk z trudnością uczy się nowych słówek, ma problem z ich zapisaniem, a także odtworzeniem. Często również

² Druga część referatu powstała w oparciu o własną pracę badawczą – M. Skrzyp, *Wpływ zaburzeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu na proces edukacyjny uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków 2010.

Zagadnienie zaburzeń analizy i syntezy wzrokowej oraz słuchowej zostało opracowane w oparciu o: W. Brejnak, *Dysleksja: nie jesteś sam*, Warszawa 2003.

myli litery w obrębie wyrazu, a także wyrazy w zdaniu lub tekście. Nie potrafi, podobnie jak w języku rodzimym, płynnie przeczytać tekst w języku obcym.

Obok wspomnianych powyżej zaburzeń analizatora wzrokowego, występują również zaburzenia analizatora słuchowego. Dzieci z zaburzeniem słuchu fonematycznego mają problemy z analizą i syntezą słuchową, które wpływają na trudności w czytaniu oraz pisanu ze słuchu. Obserwuje się u nich opóźnienia i zaburzenia mowy, wykorzystywanie jedynie uboższego słownictwa, liczne agramatyzmy oraz niekształcenia wyrazów mało znanych. Problemy z czytaniem są takie, jak przy zaburzeniach analizatora wzorowego, do tego jednak dochodzi czytanie techniką literowania i nieuwzględnianie znaków przestankowych. Dzieci z zaburzeniami analizatora słuchowego również mają problemy w uczeniu się języków obcych – nie potrafią bowiem poprawnie zapisać ani powtórzyć tego, co słyszą.

Powyższe zależności potwierdzają przeprowadzone przeze mnie badania wśród dyslektyków szkół ponadgimnazjalnych. Wykazały one, że respondenci mają wyraźne problemy z nauką języków obcych. Na pytanie o ulubiony przedmiot zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w zdecydowanej większości wskazywali nauki ścisłe – matematykę, biologię, chemię, informatykę, geografę. Przedmioty, które miały wśród nich najmniejsze powodzenie, to fizyka (opierająca się na analizowaniu i zapamiętywaniu) oraz języki obce. Związane z innym akcentem i słownictwem oraz odmiennymi konstrukcjami gramatycznymi, nie należą do ulubionych żadnej z wymiennych wcześniej grup, z tym że 25% dziewcząt wskazało, iż najbardziej nie lubi języka angielskiego, a 22% chłopców – języka niemieckiego. Respondenci uzasadniali swoje odpowiedzi w następujący sposób: „Nie lubię języka angielskiego, bo mam problemy z jego nauką”, „Nie lubię języka angielskiego, ponieważ poświęcam na jego naukę dużo czasu, bez pozytywnych efektów”, „Nie lubię języka niemieckiego – mam trudność z zapamiętywaniem słówek”.

Ponadto 67% ankietowanych wskazało, że największe trudności ma z uczeniem się języków obcych, w tym 24% z nich za najtrudniejszy uważa języka angielski, 16% – język francuski, a 27% – język niemiecki. Patrząc na ten problem całościowo, należy jednak zauważyć, że kłopoty dyslektyków z przyswojeniem języków obcych można przede

wszystkim wytłumaczyć dysfunkcjami obszarów mózgu odpowiadających za naukę języków obcych, których efekty mogły się nałożyć na skutki posiadanych zaburzeń w czytaniu i pisaniu, co razem spowodowało w ich przypadku niemożliwość opanowania języka obcego.

Dodatkowo, ankietowane kobiety podały, że najgorsze oceny mają właśnie z języka angielskiego (42%), języka francuskiego (16%) i języka niemieckiego (13%). Ciekawe w tym kontekście są odpowiedzi mężczyzn, którzy wskazali, że najlepsze wyniki osiągają z języka angielskiego (41%). Trudno wyjaśnić, dlaczego tak się dzieje, można jednak przypuszczać, że wiąże się to ze sposobem nauczania języka angielskiego w tej konkretnej szkole.

Projekt CLIL w kontekście nauczania języków obcych uczniów z dysleksją

„CLIL to zarówno sposób uczenia się, dający szansę łatwego przechodzenia z jednego języka na drugi, jak i metoda bardzo dynamicznego przyswajania wiedzy i rozwijania umiejętności poprzez działanie, badanie, eksperymenty, zaangażowanie emocjonalne i intelektualne”³. Jego wprowadzenie do szkół podstawowych daje szansę wszystkim uczniom na szybsze nauczenie się języków obcych, a także możliwość przełamywania barier językowych – dzieci często wstydzą się mówić w innym języku niż rodzimy. Szczególnie dotyczy to uczniów z dysleksją, którzy, mając trudności w przyswajaniu wiedzy, skazani są w dużej mierze na niepowodzenia, jeżeli chodzi o naukę języków obcych. Dlatego też metoda nauczania CLIL-owskiego stwarza dla nich ciekawą alternatywę.

Po pierwsze, lekcje CLIL-owskie w całości planowane są przez nauczyciela, co oznacza, że do ich prowadzenia nie używa się podręczników, które obecnie, ze względu na zbyt kolorową szatę graficzną, dekoncentrują uczniów nawet bez zaburzeń, a dla uczniów z problemami w uczeniu się stanowią wyraźne utrudnienie. Na lekcje CLIL-owskie nauczyciel może tworzyć niepowtarzalne karty pracy, a także wszystkie inne pomoce tekstowe, które zapisuje przy użyciu wybranych przez siebie czcionek, np. takich jak: arial czy calibri, które o wiele lepiej są per-

³ Materiały z zajęć prowadzonych przez dr hab. A. Janus-Sitarz, *op. cit.*

cypowane przez uczniów z dysleksją niż np. times new roman. Oprócz tego, wszystko, co dziecko widzi, zostaje przygotowane wcześniej, a więc nauczyciel, z uwagi na dyslektyków, może dobrać zdjęcia czy obrazki, tak aby mogły być one dobrze przez nich odbierane.

Oczywiście dzięki wyborowi określonego słownika, dziecko nie jest „bombardowane” niepotrzebnymi wyrazami, przez co szybciej i łatwiej może zapamiętać te, które są mu potrzebne i bardzo często pojawiają się w czasie zajęć (w zależności od grupy wiekowej uczniów, jest to 5 do 15 słów). Dodatkowo dla dzieci z dysleksją polecenia na kartach pracy mogą być zapisywane nie tylko w języku obcym, ale także w języku rodzimym.

Ponadto wszystkie dzieci uczą się przez działanie i zaangażowanie, które sprzyjają przełamywaniu barier językowych – o wiele łatwiej jest powiedzieć coś w języku obcym (nawet gdy nie jest to powiedziane do końca poprawnie), gdy widzi się i słyszy, że wszyscy mówią razem, że każdy może zabrać głos, a nie wtedy, kiedy jest się wezwanym do odpowiedzi, aby na przykład odmienić jakiś czasownik przez czasy (czego oczywiście także uczą się w tej metodzie).

Najważniejsza jednak w CLIL jest nauka przez zabawę, w rezultacie której dziecko czuje się szczęśliwe, a jednocześnie uczy się języka obcego. Jest to sposób nauczania języków obcych z pewnością bardziej atrakcyjny niż system obecnie stosowany w polskich szkołach.

Bibliografia

Brejnak W., *Dysleksja: nie jesteś sam*, Warszawa 2003.

Janus-Sitarz A., Bobiński W., Materiały z zajęć: *CLIL pedagogy – culture and language integrated learning*, Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki, projekt realizowany w latach 2008–2010.

Skrzyp M., *Wpływ zaburzeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu na proces edukacyjny uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków 2010.

Część druga

Kluczowe kompetencje
w procesie kształcenia
współczesnych studentów

Maria Kliś

Kompetencja komunikacyjna jako jeden z instrumentów realizowania zadań wyższej uczelni

Summary

With respect to the student-related tasks performed by universities (The Bologna Declaration, 1999), attention is drawn to an essential instrument enabling us to perform such tasks as well developed communicative competence. Important categories of communication tasks carried out in the university environment are presented, along with the difficulties encountered. The fact that proper development of interpersonal communication at universities is conditioned by both high communicative competence level of university teachers and adequate development of communicative competence in students is highlighted. With regard to students, proper development of communicative competence is shown to have a positive impact on their educational results, easily made proper interactions with colleagues and widely understood university environment, on reducing the sense of loneliness, and also on persistence in continuation of studies.

Wprowadzenie

Podstawowe zadania uczelni wyższych w odniesieniu do studentów zostały określone w deklaracji bolońskiej¹ jako kształtowanie ich wiedzy, umiejętności oraz postaw. Deklaracja z Sorbony² podkreśla natomiast centralną rolę uniwersytetów w budowie kulturalnego obszaru Europy. Aby tak istotne zadania mogły być realizowane w możliwie pełny sposób, konieczne wydaje się spełnienie przez uczelnie określonych warunków, w tym skonstruowanie stosownych instrumentów

¹ Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii 19 czerwca 1999 r., <http://www.men.waw.pl/integrac/bologna.1.htm>.

² Deklaracja z Sorbony z 25 maja 1998, <http://www.men.waw.pl/integrac/bologna.1.htm> (dostęp maj-czerwiec 2010).

umożliwiających realizację wymienionych zadań. Jednym z istotnych narzędzi sprzyjających nabywaniu przez studentów wiedzy, umiejętności oraz kształtowaniu się ich postaw, jest odpowiednio rozwinięta kompetencja komunikacyjna zarówno nauczycieli akademickich, jak i studentów.

Komunikowanie się w odniesieniu do środowiska szkół wyższych jest skomplikowanym i wielopoziomowym zjawiskiem społecznym, obejmującym wszystkie poziomy komunikacyjne: intrapersonalny, interpersonalny, grupowy oraz międzygrupowy, masowy i organizacyjny, a także międzyorganizacyjny³. Na każdym z tych poziomów proces komunikacji charakteryzuje się specyficznymi cechami. W kontekście pragmatyczno-lingwistycznej koncepcji komunikowania się Z. Nęckiego⁴, można wyróżnić dwadzieścia jeden jakościowo odrębnych komunikacyjnych zagadnień, które da się zgrupować w trzech obszarach. Obejmują one istotne właściwości, ale też i zagrożenia pojawiające się w procesie komunikacji. Pierwsza klasa zagadnień to kwestie związane z treściami, o których mówimy lub piszemy, druga dotyczy samego procesu komunikowania się, trzecia to liczne aspekty komunikowania wynikające z indywidualnych cech uczestników sytuacji komunikacyjnej⁵. Należy zdawać sobie sprawę z tego, że w zakresie każdej z wymienionych klas zagadnień komunikacyjnych pojawiają się różnego rodzaju trudności i nieporozumienia, pewne pułapki komunikacyjne, które utrudniają ten proces. W sytuacji uczelni wyższej pułapki treściowe dotyczą problematyki i tematyki omawianej w sytuacjach komunikacyjnych. W sali wykładowej jest to głównie tematyka naukowa, ale na innych forach uczelnianych zakres podejmowanych tematów jest już bardzo szeroki.

Drugi typ trudności komunikacyjnych wynika z samego procesu komunikowania się. Studenci przebywają zazwyczaj na uczelni około pięciu lat, co stwarza możliwości nawiązywania przez nich zarówno dobrych, jak i złych komunikacyjnych kontaktów. Procesy komunikacyjne w tej sytuacji mogą być płynne lub też zakłócone w stopniu

³ Z. Nęcki, *Pułapki komunikacyjne związane z treścią, procesem i cechami nadawcy w relacjach akademickich*, [w:] *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007.

⁴ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Kraków-Kluczbork 2000.

⁵ Z. Nęcki, *Pułapki komunikacyjne...*, *op. cit.*

niewielkim czy całkowitym, stając się niekiedy sekwencją wydarzeń chaotycznych.

Trzeci typ pułapek komunikacyjnych wynika z indywidualnych różnic osób komunikujących się. Nęcki⁶ słusznie podkreśla, że ludzie różnią się nie tylko stylami komunikowania się, poziomem swoich potrzeb i aktywności, ale także cechami osobowości, zdolności, preferencji i upodobań. Traktując osiągnięcie porozumienia z drugim człowiekiem jako podstawowe zadanie realizowane w środowisku edukacyjnym, można mówić o pewnych korzystnych i niekorzystnych cechach zachowań indywidualnych, których nie możemy lekceważyć w procesie komunikowania się. Owe istotne cechy zachowań indywidualnych, ważne dla procesu komunikacji, to m.in.: dynamika mówienia, siła przebicia się w czasie prezentacji tematu, nieodpowiednia ilość lub jakość aktów komunikacji, czyli tzw. wkładu komunikacyjnego (można mówić za dużo lub za mało, można lekceważyć lub nie znać pryncypiów Grice'a – tzw. maksym komunikacyjnych), można też popaść w pułapkę niespójności pomiędzy trzema kanałami przekazu: werbalnego, wokalnego oraz języka ciała. Wielkim problemem w zawodzie nauczyciela, także nauczyciela akademickiego, mogą być zaburzenia w emisji i recepcji przekazów (np. ciche mówienie, powtarzanie fraz, niekończenie zdań itp.). Także pewne cechy osobowości mogą być czynnikami utrudniającymi komunikowanie się. Wiadomo np., że osoby o tendencjach neurotycznych łatwo tracą spokój, także w sytuacji komunikowania się, introwertycy natomiast nie zawsze umiejętnie nawiązują kontakty komunikacyjne, co na uczelni (i nie tylko) jest przecież konieczne. Jednak najbardziej podstawową przeszkodą w procesie komunikowania się jest brak motywacji do nawiązywania kontaktu, czyli sytuacja, w której jest on bardziej czy mniej wymuszany przez czynniki formalne lub rutynowe obowiązki nauczycielskie. Krótko mówiąc, na efekt w postaci uzyskania porozumienia składa się pomyślne rozpoznanie wszystkich wymienionych czynników procesu komunikacji⁷.

⁶ Z. Nęcki, *Pułapki komunikacyjne...*, *op. cit.*

⁷ *Ibidem.*

Kompetencje komunikacyjne nauczycieli akademickich

Badania dotyczące procesu komunikowania się w sytuacjach szkolnych, także w wyższych uczelniach, w zdecydowanej większości dotyczą komunikacyjnych kompetencji nauczycieli. Sytuacja ta wynika z przeświadczenia, że nauczyciel, także akademicki, niezależnie od tego, czy chce tego, czy nie, ma wpływ na sposób odbioru i odczuwanie świata przez młodzież, wywiera wpływ na formułowanie się orientacji życiowych młodzieży⁸. Wiadomo też, że kompetencje komunikacyjne nauczycieli nie ograniczają się do efektywnego przekazywania informacji, ale oznaczają podmiotowe współtworzenie aktu komunikacyjnego. Kwaśnica⁹ określa to współtworzenie jako zdolność do bycia w dialogu z innymi i z sobą samym. W strukturę tego rodzaju kompetencji wpisują się m.in.: zdolność do empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, a także postawa nie tyle dyrektywna, co zachęcająca do przedstawiania własnego punktu widzenia jako oferty myślowej, jako jednej z możliwych, czasem prowizorycznych odpowiedzi, a nie jako odpowiedzi w pełni już gotowej.

Tak rozumiane kompetencje komunikacyjne wykładowcy nie tylko umożliwiają uzyskiwanie informacji zwrotnych od studentów po zaprezentowaniu im określonej kwestii, ale także otwierają nadawcę na informacje zwrotne płynące od jego słuchaczy i to już w trakcie trwania samego aktu komunikacyjnego. Z czasem, wraz z budowaniem więzi między nauczycielem akademickim i jego słuchaczami, możliwe staje się współkonstruowanie przebiegu dialogu. Z drugiej jednak strony, jakość interakcji: wykładowca – student, tworzącej się w akcie komunikacyjnym, zależy także od gotowości studenta do stania się podmiotem tego aktu, a więc od samodzielnego inicjowania przez studenta wymiany informacji i przejawiania własnej przedsiębiorczości w jej zarządzaniu. Silnie zakorzeniona w praktyce szkolnej rola „biernego odbiorcy” nie może mieć miejsca w tej sytuacji. Nowa metodyka nauczania obejmująca metody projektowe stwarza warunki,

⁸ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.

⁹ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 2, Warszawa 2003.

w których młodzi uczą się komunikowania i asertywności. Czują się też w pełni odpowiedzialni za to, co zaprojektowali, za to, co mówią i co robią¹⁰. A zatem, podmiotowa komunikacja staje się narzędziem wzmacniania poczucia więzi i tożsamości. Taka komunikacja może sprawić, że uczelnia wyższa staje się stopniowo platformą dialogu, na której ogniskują się problemy współczesnego życia społecznego¹¹. Z tego powodu, w dobie rozwijającej się na szeroką skalę integracji, nauczyciel akademicki powinien podjąć trud przygotowania młodego pokolenia do inicjowania i uczestniczenia w dialogu kultur.

Ważna wydaje się też świadomość tego, że podmiotowa komunikacja stanowi narzędzie wzmacniania poczucia więzi i tożsamości studentów. Student dyskutujący aktywnie o sensie życia, o tempie i kierunku dorastania, o odpowiedzialności i wolności, sam oddziałuje na kierunek i tempo własnej transgresji osobowej. Sam świadomie zabiega o efektywność własnego procesu kształcenia.

Cechy procesu komunikacji realizowanej w środowisku akademickim

Na tle zaprezentowanych rozważań, zainteresowanie nasze budzi znaczenie zmiennych komunikacyjnych funkcjonujących w szeroko pojętym środowisku akademickim. W sposób szczególnie interesuje nas to, w jaki sposób sprawności komunikacyjne studentów mogą wywierać wpływ na osiągnięcia przez nich sukcesy w nauce, a także w jakim stopniu sprawności te oddziałują na powodzenie lub jego brak w ogólnie rozumianym życiu akademickim. Badania tego rodzaju zapoczątkowane zostały w latach 90. minionego stulecia, głównie w Stanach Zjednoczonych. Analizowano w nich m.in. takie kwestie, jak to: czy zachodzi związek pomiędzy kompetencją komunikacyjną studentów a poziomem ich satysfakcji z funkcjonowania w uczelni oraz poza jej

¹⁰ B. Sitarska, *Projektowanie sytuacji edukacyjnych przez studentów pedagogiki a efektywność procesu kształcenia w szkole wyższej*, [w:] *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2005.

¹¹ B. Grzegorzcyk, *Nauczyciel akademicki jako osoba wspomagająca rozwój umiejętności komunikacyjnych studenta*, [w:] *Nauczyciel akademicki jako ognisko jakości kształcenia*, red. K. Jankowski, B. Sitarska, C. Tkaczuk, Siedlce 2003.

obszarem¹². Gdy uświadomimy sobie, jak wiele czasu spędza student poza instytucją uczelni w porównaniu z czasem spędzonym na terenie uczelni, zrozumiemy lepiej znaczenie zdolności komunikowania się interpersonalnego studenta w szerokim kontekście społecznych sytuacji. Na znaczenie doświadczenia studentów w zakresie komunikowania się w sytuacjach pozauczelnianych zwracali uwagę m.in. Rubin, Graham, Mignerey¹³.

W potocznym odczuciu może się wydawać czymś oczywistym, że umiejętności komunikacyjne studentów wywierają istotny wpływ na sposób nawiązywania przez nich relacji z kolegami akademickimi, współmieszkańcami domów studenckich, pracownikami dydaktycznymi i administracyjnymi uczelni oraz w wielu innych sytuacjach społecznych. Szczególnie istotne, zwłaszcza dla studentów początkujących, wydają się być ich poprawne relacje interpersonalne ze współmieszkańcami domów akademickich. Można przypuszczać, że studenci, którzy nie potrafili nawiązać prawidłowych relacji ze swymi współmieszkańcami, czują się osamotnieni, co rzutuje w negatywny sposób na ich funkcjonowanie w uczelni oraz na osiągnięte przez nich wyniki w nauce. Takie zależności sugerował w swoich badaniach m.in. McCroskey i wsp.¹⁴. Te potoczne odczucia wymagają jednak ich zweryfikowania w empirycznych badaniach.

W dalszej części artykułu przedstawione zostaną wyniki empirycznych badań, ilustrujące znaczenie sprawności komunikacyjnych studentów w osiąganiu przez nich sukcesów akademickich (nade wszystko dobrych wyników uczenia się) oraz w nawiązywaniu poprawnych interakcji z kolegami.

¹² W.R. Zakahi, R.L. Duran, 1988, za: L. Hawken, R.L. Duran, L. Kelly, *The Relations of Interpersonal Communication Variables to Academic Success and Persistence in College*, „Communication Quarterly” 1991, Vol. 39, No. 4, s. 297–308.

¹³ R.B. Rubin, E.E. Graham, J.T. Mignerey, *A longitudinal study of college students' communication competence*, „Communication Education” 1990, s. 39, 1–14.

¹⁴ J.C. McCroskey, S. Booth-Butterfield, S.K. Payne, *The Impact of Communication Apprehension on College Student Retention and Success*, „Communication Quarterly” 1989, s. 37, 100–107.

Kompetencje komunikacyjne studentów a nawiązywanie przez nich poprawnych interakcji z kolegami

Już w 1984 roku badania prowadzone przez Waldo ujawniły, że sprawności komunikacyjne studentów odgrywają istotną rolę w nawiązywaniu przez nich relacji koleżeńskich, z kolei styl relacji koleżeńskich wywiera wpływ na ogólny sposób postrzegania całego środowiska akademickiego, w którym funkcjonują. W szczególności Waldo¹⁵ wykazał, że:

1. depresja oraz problemy z nadużywaniem alkoholu przez studentów były ujemnie skorelowane z poziomem interakcji nawiązywanych ze współmieszkańcami domów studenckich oraz poziomem komunikowania się z tymi współmieszkańcami;
2. niska sprawność wypowiadania się w sytuacjach niekonfliktowych oraz niewielka umiejętność słuchania w sytuacjach konfliktowych były w sposób istotny skorelowane ze złą jakością relacji nawiązywanych ze współmieszkańcami domów studenckich;
3. wysoki poziom komunikowania się pomiędzy współmieszkańcami pokoju studenckiego był skorelowany dodatkowo z dobrą jakością nawiązywanych relacji koleżeńskich oraz spostrzeganiem środowiska akademickiego jako angażującego społecznie i dostarczającego wsparcia emocjonalnego.

Badania Durana i Zakahi¹⁶ wykazały, że związek przyczynowy, jaki zachodzi pomiędzy kompetencją komunikacyjną współmieszkańców akademików a ich ogólnym poczuciem satysfakcji życiowej, wyjaśnia 30% badanej wariancji oraz że trzy istotne predykatory poczucia satysfakcji z relacji nawiązywanych ze współmieszkańcami to:

1. zakres doświadczenia społecznego studentów,
2. umiejętność opanowania napięcia w sytuacjach nawiązywania interakcji społecznych,
3. wysoka sprawność artykułowania swoich wypowiedzi.

Natomiast takie zmienne badane, jak: przyznawane nam przez innych oraz przyznawane innym przez nas uznanie społeczne oraz spo-

¹⁵ M. Waldo, *Roommate Communication as Related to Students' Personal And Social Adjustment*, „Journal of College Student Personnel” 1984, s. 25, 39–44.

¹⁶ W.R. Zakahi, R.L. Duran, 1988, *op. cit.*

łeczna gotowość do wchodzenia w relacje z innymi osobami, okazały się w sposób znaczący związane z poczuciem satysfakcji z nawiązywanych relacji sąsiedzkich, ale nie dopatrzono się w tych relacjach zależności natury przyczynowej.

Tak więc, osobowościowy rezonans oraz poziom kompetencji i sprawności w zakresie komunikowania się, okazały się pozytywnie skorelowane z satysfakcjonującymi studentów relacjami, jakie nawiązywali ze współmieszkańcami domu studenckiego. Co więcej, rodzaj relacji nawiązywanych z tymi współmieszkańcami rzutuje na ogólną percepcję środowiska akademickiego przez studenta i w ten sposób staje się istotnym czynnikiem wyznaczającym ciągłość i wytrwałość studiowania.

Poczucie samotności a poziom kompetencji komunikacyjnych studentów

Naturalne wydaje się przypuszczenie, że jednym z powodów mało satysfakcjonujących relacji nawiązywanych ze współmieszkańcami domów studenckich może być poczucie osamotnienia doświadczane w sposób szczególnie przykry przez początkujących studentów. Z badań prowadzonych przez Kremerera¹⁷ wynika, że studenci lepiej zintegrowani w obrębie kampusu studenckiego, uzyskiwali wyższe oceny za wyniki w nauce niż studenci społecznie izolowani. Ponadto, bardziej zintegrowani studenci chętniej zamieszkiwali w domach studenckich, podejmowali dorywcze prace w kampusie studenckim, uczestniczyli w zajęciach klubów studenckich oraz innych organizacji społecznych. Byli też bardziej wytrwali w kontynuowaniu studiów oraz osiągnęli wyższy stopień integracji społecznej poza uczelnią. Okazało się także, że studenci o silnym poczuciu osamotnienia przywiązywali znacznie mniej wagi do relacji nawiązywanych w domach studenckich. Deficyt w zakresie sprawności społecznych tych studentów prowadził do zmniejszania się ich szans na ukształtowanie przyjacielskich więzi z kolegami. Ponadto, studenci doznający poczucia osamotnienia wykazywali mniejsze tendencje do bycia otwartymi w relacjach z kole-

¹⁷ F.R. Kremerer, J.V. Baldridge, K.S. Green, *Strategies for Effective Enrollment Management*, Washington 1982.

gami, doznawali silnego niepokoju społecznego, przejawiali mniejsze doświadczenie społeczne, byli słabiej akceptowani przez swych rówieśników oraz spostrzegali siebie i innych jako mniej kompetentnych komunikacyjnie.

Badania eksperymentalne dotyczące kompetencji komunikacyjnej studentów i jej związku z wybranymi zmiennymi wyznaczającymi sukcesy akademickie

Szeroko zakrojone badania dotyczące wpływu kompetencji komunikacyjnej studentów na osiągnięcia przez nich sukcesy akademickie, zostały przeprowadzone przez L. Hawkena, R.L. Durana i L. Kelly'ego¹⁸. Autorzy ci dążyli do określenia relacji zachodzących pomiędzy kompetencją komunikacyjną studentów a takimi zmiennymi psychicznymi, jak: poziom zadowolenia z interakcji nawiązywanych ze współlokatorem z pokoju studenckiego, nasilanie się poczucia osamotnienia, sukcesy odnoszone w nauce oraz wytrwałość w kontynuowaniu studiów. Badaniami objęto studentów pierwszego roku, słuchaczy różnych kierunków studiów. Pomiaru w zakresie kompetencji komunikacyjnej studentów dokonano testem *Communicative Adaptability Scale* (CAS – skala zdolności adaptacyjnych w sytuacji komunikowania się)¹⁹ Durana. Na test ten składa się 30 stwierdzeń dotyczących samooceny studenta dokonywanej na pięciopunktowej skali Likerta. Test mierzy sześć zmiennych. Społeczne aspekty komunikowania się wyrażone są: *poziomem społecznego „ciepła” w relacjach z innymi, zdolnością zachowania spokoju w relacjach z innymi oraz kolektywnymi vs indywidualnymi tendencjami przejawianymi w sytuacjach społecznych*. Zmienna: *uznanie społeczne* – mierzy poziom afirmacji swego współlokatora, jaki student próbuje sobie ustalić w relacjach z nim. Zmienna: *doświadczenie społeczne* – wskazuje na indywidualne wzorce i nabyte doświadczenia studenta w zakresie komunikowania się w nowych społecznie kontekstach. *Adekwatna otwartość* mierzy poziom otwartości społecznej przejawianej w określonym kontekście społecznym wskazanym przez

¹⁸ L. Hawken, R.L. Duran, L. Kelly, *op. cit.*

¹⁹ R.L. Duran, *Communicative Adaptability: a Measure of Social Communicative Competence*, „Communication Quarterly” 1983, s. 31, 320–326.

innych. Zdolności *artykulacji* określają umiejętność stosownego doboru słów, ich poprawnej wymowy, doboru odpowiednich struktur gramatycznych oraz wyrażania swoich myśli w sposób adekwatny do sytuacji społecznej, w jakiej zachodzi proces komunikowania się. Skala *poczucia humoru* mierzy stopień, w jakim osoba badana potrafi odwoływać się do poczucia humoru w celu wyeliminowania napięcia psychicznego w kontaktach interpersonalnych.

Ten sam test odpowiednio opracowany służył w opisanym badaniu do oceny poziomu wyżej wymienionych zmiennych, spostrzeganych przez badanego studenta u swego kolegi, współlokatora.

Opinie studentów dotyczące ich współmieszkańców mierzono także *Skalą Oceny Współmieszkańca*²⁰. Skala ta bada poczucie zaufania, społecznego „ciepła” okazywanego w interakcjach społecznych oraz uprzejmości, otwartości, uczciwości (szczerości) w relacjach ze współlokatorem pokoju akademickiego.

Poczucie osamotnienia badanych studentów mierzono za pomocą *Skali Samotności UCLA*²¹. Skala ta zawiera 20 stwierdzeń dotyczących ogólnego poczucia osamotnienia.

Sukcesy akademickie zostały zoperacjonalizowane jako średnia arytmetyczna z ocen uzyskanych przez badanych studentów z wykładowych im przedmiotów dydaktycznych w okresie pierwszego semestru studiów.

Wytrwałość w studiowaniu określono, analizując listę obecności studentów na zajęciach dydaktycznych w okresie trzech, a później sześciu semestrów studiów.

Badaniami objęto 200 studentów I roku (116 kobiet i 84 mężczyzn) jednego z mniejszych uniwersytetów w północnej części Stanów Zjednoczonych. Stwierdzono, że z badanej grupy po upływie trzech semestrów na uczelni pozostało 140 osób, czyli 70% badanej populacji, a po sześciu semestrach pozostało 112 studentów, tj. 56% pierwotnej populacji.

²⁰ J.D. Carey, D.L. Hamilton, G. Shanklin, *Development of an Instrument to Measure Rapport between College Roommates*, „Journal of College Student Personnel” 1986, s. 27, 269–273.

²¹ D. Russell, L.A. Peplau, M.L. Ferguson, *Developing a Measure of Loneliness*, „Journal of Personality Assessment” 1980, s. 42, 290–294.

Wyniki uzyskane w badaniach wskazały na pewne zależności, jakie kształtują się pomiędzy badanymi zmiennymi, a mianowicie:

1) Przede wszystkim ujawniły, że poziom *uznania społecznego* przypisywany studentom przez ich współlokatorów z pokoju studenckiego okazał się najbardziej znaczącym w całym modelu badawczym predykatorem zdolności nawiązywania interakcji ze współlokatorami. Zmienna ta wyjaśniała aż 69% badanej wariancji (tj. częstości podejmowania interakcji komunikacyjnych ze współmieszkańcem z pokoju studenckiego). Okazało się więc, że *społeczne uznanie* ujawniane wobec kolegi przez jego współlokatora z pokoju pełni funkcję wzmacniającą indywidualną skłonność do psychicznego odsłaniania się, stymulując w ten sposób motywację do nawiązywania wzajemnych kontaktów interpersonalnych.

A zatem, zauważenie *uznania społecznego*, jakim cieszy się współlokator z pokoju studenckiego, a także jego zachowań aprobowanych współmieszkańca oraz przejawów jego doświadczenia społecznego i adekwatnej do sytuacji otwartości komunikacyjnej prezentowanej w różnych okolicznościach decyduje w znacznej mierze o zdolności do nawiązywania wzajemnych interakcji wśród studentów.

2) Omawiane badania ujawniły także, że dostrzeganie symptomów *kompetencji społecznej* przejawianej przez kolegę-współlokatora było dwa razy bardziej prawdopodobnym predykatorem skutecznego nawiązywania wzajemnych interakcji przez studentów niż samoocena własnych kompetencji w tym zakresie dokonana przez studenta.

Wynik ten pozostaje w zgodzie z danymi uzyskanymi przez Durana i Zakahi (1988, za: Hawken, Duran, Kelly, 1991)²², którzy stwierdzili, że satysfakcja z nawiązywania wzajemnych studenckich kontaktów zależy w większym stopniu od dostrzegania kompetencji komunikacyjnych swoich kolegów niż swojej własnej kompetencji w tym zakresie.

3) Uzyskane wyniki badań ujawniły także ujemny związek, jaki kształtuje się pomiędzy samooceną studentów w zakresie ich kompetencji komunikacyjnej a doznawanym przez nich poczuciem osamotnienia, jak również pomiędzy oceną kompetencji komunikacyjnych studenta dokonaną przez jego współlokatora a przeżywanym poczu-

²² W.R. Zakahi, R.L. Duran, 1988, *op. cit.*

ciem osamotnienia. Wyraźnie też zaznaczył się negatywny związek pomiędzy samooceną studentów dokonaną w zakresie ich zdolności do opanowywania swego niepokoju, doznawanego w nowych sytuacjach społecznych oraz pomiędzy zakresem społecznych doświadczeń studenta a jego adekwatną do sytuacji otwartością komunikacyjną. Wymienione zmienne wyjaśniały 45% wariancji poczucia osamotnienia zadeklarowanego przez studentów. Przedstawione dane pozostają w zgodzie z wynikami innych badań, prowadzonych przez Zakahi i Durana²³, którzy wykazali, że osoby samotne postrzegają siebie jako osoby nieskomplikowane społecznie, ale też jako mało doświadczone społecznie oraz niezdolne do angażowania się na odpowiednim poziomie otwartości społecznej.

Wydaje się, że opisane zależności można próbować wytłumaczyć w następujący sposób: poczucia osamotnienia doświadczają nade wszystko ci studenci, którzy obawiają się nawiązywania interakcji z kolegami. Z powodu tych obaw nie angażują się oni w różnorodne sytuacje społeczne i nie przeżywają satysfakcji z tego powodu. W tej sytuacji nie może rozwijać się ich gotowość psychicznej otwartości w kontaktach interpersonalnych i w związku z tym przeżywają trudności w ustanawianiu dostatecznie satysfakcjonujących ich relacji z innymi osobami, relacji pomocnych w minimalizowaniu poczucia osamotnienia.

Prezentowane badania wykazały również, że dostrzeganie stopnia, w jakim współlokator jest doceniany przez innych kolegów oraz tego, jak prezentują się jego zdolności artykulacyjne, wyjaśnia 13% zmiennej poczucia samotności. (Zdolności artykulacyjne, jak wiemy, określają indywidualne możliwości organizowania swoich myśli i właściwego do sytuacji ich wyrażania).

Interpretując ten wynik w odniesieniu do nowo przyjętych studentów, można przypuszczać, że studenci, którzy postrzegają swoich współlokatorów jako osoby charakteryzujące się niskim poziomem uznania społecznego oraz jako przejawiających małe zdolności jasnego wyrażania swoich myśli i uczuć, odczuwają w kontaktach z nimi

²³ W.R. Zakahi, R.L. Duran, *Loneliness, Communicative Competence, and Communication Apprehension: Extension and Replication*, „Communicative Quarterly” 1985, s. 33, 50–60.

pewien dystans i manifestują trudności w komunikowaniu się z nimi. Z tego też powodu w początkowym okresie studiów oraz przez jakiś czas w pierwszym semestrze studiów nie nawiązują oni prawie żadnych relacji w swoim środowisku i dlatego czują się osamotnieni.

Autorzy opisywanych badań²⁴ stwierdzili, że niektórzy studenci przez nich badani zdawali się brać odpowiedzialność za poziom swej samotności. Nie dotyczyło to jednak takich sytuacji nawiązywania wzajemnych relacji ze współlokatorem, w których kompetencje komunikacyjne współlokatora okazały się w większym stopniu predykatorem wzajemnych, koleżeńskich kontaktów niż samoocena studenta w zakresie jego własnej kompetencji komunikacyjnej. Odwrotną natomiast zależność stwierdzono w zakresie samooceny studentów dotyczącej ich poczucia osamotnienia. W tym przypadku niska samoocena w zakresie kompetencji komunikacyjnej studenta stanowiła silniejszy predyktor jego poczucia samotności niż poziom kompetencji komunikacyjnych jego współlokatora oceniony przez studenta.

Istotny związek, jaki stwierdzono w opisywanych badaniach, dotyczył relacji kształtujących się pomiędzy kompetencją komunikacyjną studentów a odnoszonymi przez nich sukcesami akademickimi. Okazało się, że takie zmienne, jak: *poziom doświadczenia społecznego* oraz *zdolność opanowania niepokoju odczuwanego w sytuacjach społecznych*, były ujemnie skorelowane z wynikami uzyskiwanymi przez badanych studentów w zakresie matematyki. Badania ujawniły, że studenci z wysokimi ocenami w zakresie matematyki doświadczali silniejszego niepokoju społecznego i określali siebie jako mających mniejszy zasób społecznych doświadczeń, w porównaniu ze studentami, którzy mieli niższe oceny z matematyki. Interpretując ten zaskakujący związek, można odwołać się do prawidłowości głoszącej, że osoby lękające się nawiązywania kontaktów społecznych, po prostu unikają tego typu kontaktów. Jak wiemy, studiowanie matematyki nie wymaga nawiązywania społecznych interakcji, prawdopodobnie więc kształtuje się taka zależność: studenci, którzy wycofują się z interakcji społecznych, w ramach rekompensowania sobie braku tych relacji dążą do odnoszenia sukcesów w zakresie matematyki i w ten sposób podnoszą swoje sprawności w tym zakresie.

²⁴ L. Hawken, R.L. Duran, L. Kelly, *op. cit.*

Okazało się również, że kompetencje komunikacyjne studentów w zakresie artykułowania swoich myśli były pozytywnie skorelowane ze średnią ocen, jaką uzyskali oni ze wszystkich nauczanych przedmiotów w pierwszym semestrze studiów. Interpretując ten wynik, warto pamiętać, że werbalna autoprezentacja studenta może wywierać wpływ na średnią ocen uzyskanych przez niego z różnych przedmiotów, a to z tego powodu, że nauczyciele biorą pod uwagę styl wypowiedzi studenta jako czynnik partycypujący w ocenianiu tego studenta. W związku z tym, studenci lepiej artykułujący swoje myśli otrzymują zazwyczaj wyższe oceny, w pewnej mierze właśnie za swe zdolności artykulacyjne. (Dane te pozostają w zgodzie z wynikami uzyskanymi przez McCroskeya i wsp.²⁵ w badaniach dotyczących związków, jakie kształtują się pomiędzy kompetencją komunikacyjną studentów a odnoszonymi przez nich sukcesami akademickimi).

Opisywane badania wykazały także, że kompetencja komunikacyjna studenta odgrywa istotną rolę w podtrzymywaniu jego wytrwałości w kontynuowaniu studiów. Okazało się, że studenci bardziej wycofani, nienawiązujący relacji społecznych i w związku z tym w mniejszym stopniu doceniani społecznie przez swoich kolegów, byli zarazem mniej wytrwali w kontynuowaniu studiów. *Zmienna: uznanie społeczne* przypisywane studentom przez ich kolegów, nabiera szczególnego znaczenia w świetle tego faktu, że różnicuje wytrwałych i niewytrwałych studentów jeszcze w trzy lata później od chwili rozpoczęcia przez nich studiów.

Reasumując przedstawione wyniki badań, warto podkreślić, że jednym z istotnych ich walorów jest to, iż ujawniły one znaczenie dokonywania analiz zmiennych dotyczących kompetencji komunikacyjnych studentów (zwłaszcza studentów początkujących), dokonanego poza środowiskiem sali wykładowej. Ponadto, niezależnie od głównej zmiennej badanej, czyli kompetencji komunikacyjnej studentów, wskazały one na cztery inne zmienne, odgrywające w koherentny sposób istotne znaczenie w procesie studiowania. Są to takie zmienne, jak:

- a. poziom doświadczenia społecznego przejawianego przez studentów,
- b. zdolność do adekwatnej do sytuacji otwartości psychicznej w interakcjach społecznych,

²⁵ J.C. McCroskey, S. Booth-Butterfield, S.K. Payne, *op. cit.*, s. 37, 100–107.

- c. zdolność opanowania lęku przeżywanego w sytuacjach społecznych oraz
- d. poziom uznania społecznego przypisywanego studentom przez ich kolegów.

Z przeprowadzonych badań wynika, że umiejętność nawiązywania pozytywnych relacji ze współlokatorem pokoju studenckiego stanowi czynnik łagodzący poczucie osamotnienia, przeżywane szczególnie przykro w pierwszym semestrze pobytu w kampusie uniwersyteckim. Interakcje studenckie o niskim poziomie wzajemności nie spełniają tej funkcji. Natomiast brak wzajemnych, koleżeńskich interakcji może wyzwać ogólne niezadowolenie studenta przeżywane w nowym dla niego środowisku. Głębokość tego niezadowolenia przekłada się na decyzję dotyczącą rezygnacji z kontynuowania studiów. Badania wyraźnie wykazały, że studenci, którzy zdecydowali się na zaniechanie studiów, relacjonowali wyższe poczucie osamotnienia w porównaniu z tymi, którzy zdecydowali się na kontynuowanie studiów.

Podsumowanie

Podsumowując zaprezentowane wyniki badań, stwierdzić można, że uzyskane w nich dane zdają się sugerować dwie możliwości interpretowania relacji, jakie kształtują się pomiędzy badanymi zmiennymi, takimi jak: kompetencja komunikacyjna studentów, przeżywane przez nich poczucie osamotnienia, interakcje nawiązywane ze współlokatorem ze studenckiego pokoju, osiągnięcia akademickie oraz wytrwałość w kontynuowaniu studiów.

Po pierwsze, sądzić możemy, że to *zaniżona kompetencja komunikacyjna* studentów może być czynnikiem prowadzącym do rozwoju poczucia osamotnienia. W ramach tego modelu niski poziom kompetencji komunikacyjnej staje się przyczyną braku zdolności nawiązywania relacji z kolegami, osobami należącymi do studenckiego środowiska. Prowadzi to do zaniechania nawiązywania tego typu relacji, a w konsekwencji do przeżywania uczucia osamotnienia. Wydaje się bardzo prawdopodobne, że tacy właśnie studenci prezentują postawę wycofywania się z życia uczelnianej społeczności.

Model alternatywny wskazuje na *poczucie samotności* jako czynnik pierwotny, utrudniający nawiązywanie relacji z osobami należącymi do środowiska studenckiego, poczynając od współlokatora pokoju studenckiego. Osoby o wysokim poczuciu samotności postrzegają siebie oraz innych jako mniej kompetentnych komunikacyjnie w porównaniu z osobami nieodczuwającymi samotności. Taka tendencja może uruchamiać pewną sekwencję działań, a mianowicie: studenci doświadczający poczucia samotności postrzegają swoich współmieszkańców jako mniej kompetentnych komunikacyjnie, na co ich współmieszkańcy odpowiadają im w analogiczny sposób, prowokując w ten sposób niski poziom wzajemnych interakcji.

W świetle zaprezentowanych danych trudno byłoby jednoznacznie ocenić, który z dwu proponowanych modeli interpretacyjnych można uznać za bardziej prawdopodobny. Należy zatem zachęcać do prowadzenia dalszych empirycznych badań, które umożliwiłyby zweryfikowanie zaproponowanych modeli interpretacyjnych i tym samym ostatecznie wyjaśniły relacje, jakie kształtują się pomiędzy kompetencjami komunikacyjnymi studentów a ich osiągnięciami akademickimi i wytrwałością w studiowaniu, a także ich zdolnościami nawiązywania relacji z kolegami i w szeroko pojętym środowisku akademickim (a także poza tym środowiskiem) oraz poczuciem osamotnienia przeżywanym przez studentów w środowisku uczelnianym.

Bibliografia

Carey J.D., Hamilton D.L., Shanklin G., *Development of an Instrument to Measure Rapport between College Roommates*, „Journal of College Student Personnel” 1986, s. 27, 269–273.

Deklaracja z Sorbony z 25 maja 1998, <http://www.men.waw.pl/integrac/bologna.1.htm>.

Duran R.L., *Communicative Adaptability: a Measure of Social Communicative Competence*, „Communication Quarterly” 1983, s. 31, 320–326.

Hawken L., Duran R.L., Kelly L., *The Relations of Interpersonal Communication Variables to Academic Success and Persistence in College*, „Communication Quarterly” 1991, Vol. 39, No 4, s. 297–308.

- Jankowski K., Sitarska B., Tkaczuk C., *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce 2003.
- Karpiński A., *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005.
- Kremerer F.R., Baldridge J.V., Green K.S., *Strategies for Effective Enrollment Management*, Washington 1982.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2., Warszawa 2003.
- Maliszewski W.J., *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń 2007.
- McCroskey J.C., Booth-Butterfield S., Payne S.K., *The Impact of Communication Apprehension on College Student Retention and Success*, „Communication Quarterly” 1989, s. 37, 100–107.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków–Kluczbork 2000.
- Rubin R.B., Graham E.E., Mignerey J.T., *A longitudinal Study of College Students’ Communication Competence*, „Communication Education” 1990, s. 39, 1–14.
- Russell D., Peplau L.A., Ferguson M.L., *Developing a Measure of Loneliness*, „Journal of Personality Assessment” 1980, s. 42, 290–294.
- Waldo M., *Roommate Communication as Related to Students’ Personal and Social Adjustment*, „Journal of College Student Personnel” 1984, s. 25, 39–44.
- Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii 19 czerwca 1999 r. <http://www.men.waw.pl/integrac/bologna.1.htm>.
- Zakahi W.R., Duran R.L., *Loneliness, Communicative Competence, and Communication Apprehension: Extension and Replication*, „Communicative Quarterly” 1985, s. 33, 50–60.

Emilia Żyłkiewicz, Jarosław Tomaszewski

Kierunki zmian europejskiego szkolnictwa wyższego a specyfika nabywanych kompetencji międzykulturowych

Summary

The paper presents the changes in the higher education that most of the universities face nowadays. The authors describe the specific character of current labor market and general life in the era of globalization. The paper presents also the most important reasons why the education changes are necessary to be proceeded.

These circumstances determine a new skills and competences that should be gained by graduates. The authors define what kind of skills and experiences present-day graduates should be equipped with when considering expectations of employers. This is, on the other hand, the big challenge for the universities while preparing adjusted methods of education and the universal curricula so that graduates could better cope with demanding labor market.

Intercultural competences are one of the very important abilities that are also presented as the outcomes of new methods of education that should prepare students to cope with intercultural environment. The authors describe the ways and tools that should be considered when building new curricula regarding intercultural competences what finally should lead to more competitive education system.

Wprowadzenie

Współczesne pokolenie studentów w niedalekiej przyszłości stanie przed nowymi, innymi realiami wspólnej Europy. Będą pokoleniem poruszającym się po globalnym rynku, po świecie, w którym wiedza jest najcenniejszym towarem. Największe szanse będą mieli najlepiej wykwalifikowani, międzynarodowi specjaliści rozumiejący potrzeby nowoczesnego świata. Świata, gdzie pracuje się w zespołach międzynarodowych, wędrując pomiędzy najdziwniejszymi zakątkami kuli

ziemskiej, gdzie ważne są umiejętności komunikacji międzykulturowej, a także wyobrażenie o tym, jak świat wygląda, jak działa, rozumienie go i umiejętność myślenia w kategoriach globalnych¹.

Zmiany w europejskim i światowym szkolnictwie wyższym wiążą się nieodłącznie z całym procesem globalizacji gospodarki na świecie. Potrzeba funkcjonowania w społeczeństwach wielokulturowych, jak też powstawanie nowych form zatrudniania stają się jej efektem i pozostają istotnymi elementami wpływu globalizacji na specyfikę kształcenia europejskich studentów. Integracja europejska determinuje inną specyfikę kompetencji absolwentów. Oprócz wiedzy merytorycznej oraz dobrej znajomości języków obcych, ważne jest przygotowanie praktyczne do zatrudnienia w krajach Unii, do pracy w środowisku wielokulturowym. Aby sprostać wymaganiom konkurencyjnego międzynarodowego rynku pracy, studenci powinni rozpocząć budowanie swojej kariery zawodowej już w trakcie nauki, tak aby w naturalny sposób rozpocząć pracę w wybranych firmach i krajach.

Rosnący przepływ kapitału ludzkiego wyznacza dla szkolnictwa wyższego konieczność kształcenia wobec potrzeb gospodarki opartej na wiedzy. Są to ogromnie ważne czynniki i wytyczne determinujące kierunki rozwoju szkolnictwa wyższego.

Globalne uwarunkowania determinujące kierunki zmian europejskiego szkolnictwa wyższego

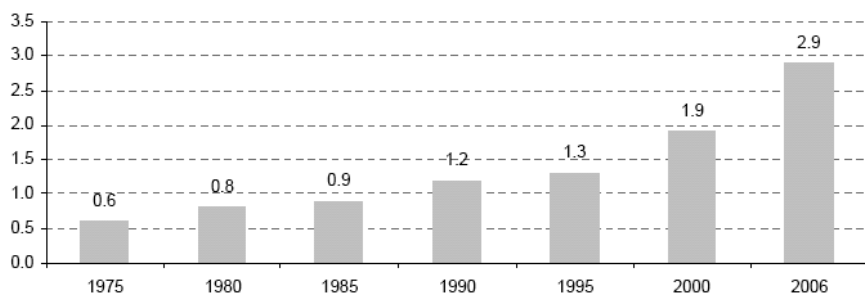
Europa stoi w obliczu wielkich wyzwań w zakresie optymalnego kształcenia nowych pokoleń. Wyzwania te rodzą się na bazie wielu czynników w obszarze szeroko rozumianej globalizacji, przemian gospodarczych, migracji, zmian demograficznych oraz dynamicznego rozwoju nowych technologii czy zmian w organizacji rynku pracy.

Obecnie na świecie zjawisko wędrujących studentów występuje na bardzo dużą skalę. Nigdy wcześniej świat nie otworzył się tak bardzo na zagranicznych studentów. Na świecie jest 2,7 miliona studentów studiujących w zagranicznych uczelniach, a w najbliższych dwudziestu latach liczba ta się potroi. Wyjeżdżają studiować do innego kraju

¹ B. Siwińska, *Education goes global! Strategie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2007.

na całe studia, na kilka semestrów, zebrać materiały do prac dyplomowych. W różnej formule – na stypendium, w ramach wymiany, w ramach programów europejskich. Są prawie w każdym kraju, tyle że w różnej liczbie, przede wszystkim w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Australii. Przyjeżdżają głównie z Azji (co drugi) i z Europy (co trzeci), uczelnia musi więc być przygotowana do przyjmowania studentów z zagranicy. To z kolei zobowiązuje uczelnie do przygotowania uniwersalnych programów nauczania.

Bardzo ważnym elementem determinującym zmiany w szkolnictwie wyższym będą zmiany demograficzne (niż demograficzny), które w konsekwencji mogą przyczynić się do zwiększenia skali migracji edukacyjnych. Uczelnie będą dążyły zatem do podniesienia swojej konkurencyjnej pozycji na międzynarodowym rynku nauki.



Wykres 1. Liczba studentów (w mln) realizujących studia poza granicami swego kraju w latach 1975–2006

Źródło: *Education at a glance: OECD Indicators*, OECD 2008.

Liczba młodych ludzi, głównie z Azji, chcących studiować za granicą oraz towarzyszące temu w wielu krajach europejskich zjawisko niżu demograficznego zmusza uczelnie oraz państwa prawie na całym świecie do przestawienia się na inne myślenie o koncepcji uczelni, o sposobie nauczania, o językach, w których się wykłada, o systemie dopuszczającym studentów zagranicznych do studiów w kraju goszczącym.

W Europie, dla wielu liczących się uczelni, zjawisko mobilności studentów i kadr naukowych, konkurencja na rynku międzynarodowym, międzynarodowe rankingi, internacjonalizacja uczelni stały się podstawowymi i strategicznymi elementami ich polityki. Uczelnie

konkurują ze sobą już nie tylko na rynku krajowym, ale też na rynku międzynarodowym, trzeba się więc do tego przygotować.

Różnorodność kulturowa jest podstawą dynamicznego i twórczego społeczeństwa. Dlatego studenci globalni powinni być niezbędnym elementem każdej uczelni. Ich obecność na zajęciach wzbogaca je merytorycznie i kulturowo, ich udział w dyskusjach poszerza horyzonty. Przepływ najzdolniejszych studentów tworzy fale migracji uzdolnionych umysłów, o które zabiegają najlepsze uczelnie, bo tacy studenci tworzą prestiż uczelni.

Studenci globalni, mobilni są dobrem ekonomicznym. Nie tylko płacą za naukę, ale również za utrzymanie w danym kraju, co powinno wpływać na politykę państwa w dziedzinie ułatwiania przyjazdu studentom z zagranicy. Większość krajów stara się skorzystać z pozytywów wynikających z zapraszania studentów na studia do siebie. Takie biznesowe myślenie o edukacji na poziomie polityki kraju obecne jest głównie w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Niemczech, ale tendencja ta staje się coraz bardziej powszechna również w innych krajach europejskich.

Oprócz największych graczy na rynku edukacji międzynarodowej (w USA, UK i Niemczech w ciągu 6 lat liczba przyjezdnych studentów wzrosła dwukrotnie), w najbliższym czasie inne kraje przystąpią do konkurencji o studenta zagranicznego. Przykładowo w Holandii już prawie całe szkolnictwo wyższe oferuje zajęcia w języku angielskim, do wyścigu przygotowuje się też Finlandia, rozpoczynając z ogromną kampanią promocyjną „Why Finland?” (Dlaczego Finlandia?).

Systematyczne wysiłki państw europejskich będą miały na celu takie sprofilowanie oferowanej przez nie nauki, żeby zdobyte wykształcenie mogło sprostać wyzwaniom globalizacji i związanych z nią zmian społecznych.

To tylko niektóre z przesłanek potwierdzających, że zmiana sposobu myślenia i ukierunkowania oraz rozwoju oferty kształcenia odgrywają kluczową rolę w strategicznym planowaniu rozwoju szkolnictwa. Odpowiedni system edukacji wydaje się najwłaściwszą odpowiedzią i kluczem do osiągnięcia powyższych celów.

Celem polityki państw Unii Europejskiej, co wynika z dokumentów, takich jak strategia lizbońska, a w odniesieniu do edukacji

– procesu bolońskiego, jest budowanie gospodarki opartej na wiedzy i wzajemnie rozumiejącym się społeczeństwie wielokulturowym, innowacyjność w kontekście światowym, zaistnienie na polu badań naukowych, a w konsekwencji – kreowanie konkurencyjności uczelni.

Proces boloński a koncepcja zmian w edukacji

Z początkiem XXI wieku w szkolnictwie wyższym rozpoczął się nowy etap. Podstawą działań na rzecz utworzenia harmonijnego kształcenia akademickiego w Europie jest przyjęta w 1999 roku Deklaracja Bolońska. Założenia procesu bolońskiego określają w znacznym stopniu kierunki zmian europejskiego szkolnictwa wyższego. Zmiany w szkolnictwie wyższym wynikające z procesu bolońskiego stanowią zbiór pewnych narzędzi odpowiadających na problemy występujące w krajach europejskich. Utworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego, a w konsekwencji większa troska uczelni europejskich w zakresie podnoszenia konkurencyjności oferty edukacyjnej, skłoniły szkolnictwo wyższe do wprowadzania szeregu przedsięwzięć reformatorskich. Uczelnie zaczęły postrzegać powyższe zmiany jako jedną z szans poprawy jakości kształcenia, co w rezultacie miało prowadzić do podniesienia konkurencyjnej pozycji na globalnym rynku usług edukacyjnych i skutkować lepszym dostosowaniem kształcenia do potrzeb wielokulturowych społeczeństw i globalnego rynku pracy².

Europejski wymiar edukacji zmierza do takiego modelu kształcenia, który, oprócz umożliwienia studentom uzyskania wiedzy merytorycznej z danej dziedziny, obejmie takie działania, które powinny zwiększyć indywidualne kompetencje międzykulturowe prowadzące w kierunku zrozumienia między ludźmi o różnych tożsamościach kulturowych.

² Więcej w: A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat*, Warszawa 2009.

Nowoczesny profil absolwenta – wyzwanie dla uczelni

Bezpowrotnie minął okres, w którym od absolwenta wyższej uczelni wymagano głównie wykształcenia kierunkowego (zawodowego), a dodatkowe umiejętności odgrywały znikomą rolę w ocenie przydatności do pracy. Nie oznacza to wcale, że w minionym ustroju pozazawodowe kwalifikacje nie miały pozytywnego wpływu na jakość wykonywanej pracy, po prostu ówczesny rynek pracy nie nosił znamion konkurencyjności. Obecnie absolwenci europejskich uczelni powinni spełniać wymagania współczesnej gospodarki, a uczelnie – dążyć do dynamicznego wprowadzania zmian w procesie kształcenia, tak aby absolwent lepiej radził sobie na rynku pracy.

Jak umożliwić studentom zdobycie odpowiednich kompetencji i rozwój umiejętności ułatwiających poruszanie się na międzynarodowym rynku pracy? Dla uczelni europejskich jest to strategiczne wyzwanie, kiedy mówi się o podnoszeniu jakości i atrakcyjności kształcenia. „Drogą do sukcesu staje się dziś klarowny program nauczania podporządkowany osiągnięciu wyrazistej sylwetki absolwenta, nastawiony na rozwijanie najważniejszych jego umiejętności i to takich, jakie okażą się cenne na przyszłym rynku pracy”³.

Obecnie rynek pracy rządzi się innymi prawami. Wielu pracodawców w procesie zatrudniania nowych pracowników, z jednej strony, zwraca uwagę na dyplom jaki posiada dany kandydat, ale często, nawet w większej mierze, bierze pod uwagę dodatkowe cechy aplikanta pokazujące jego kompetencje (umiejętność analitycznego myślenia, zadawania pytań, komunikowania się, współpracy w grupach międzynarodowych). Umiejętności te są cenniejsze, jeżeli ich wykorzystanie jest możliwe przy realizacji międzynarodowego przedsięwzięcia w zespole, gdzie uczestnikami są ludzie z różnych kultur.

Efekty kształcenia/uczenia się a nabywane kompetencje

W związku z umiędzynarodowieniem szkolnictwa wyższego w Europie okazało się, że obowiązujące standardy kształcenia ulegają stop-

³ S. Forlicz, A. Kaleta, *Czynniki konkurencji szkoły wyższej*, [w:] *Konkurencja na rynku usług edukacyjnych*, red. J. Dietl, Z. Sapijaska, Łódź 2006.

niowej dezaktualizacji. Następuje przejście od perspektywy „kształcenia przez nauczyciela/wykładowcę” do „uczenia się studentów”, którzy stają się coraz bardziej zróżnicowani kulturowo i zdywersyfikowani tożsamościowo. Efekty kształcenia stały się jednym z głównych komponentów reformy Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego⁴. Definiowane są jako to, co student powinien wiedzieć i rozumieć, jakie powinien mieć umiejętności i postawy po zaliczeniu przedmiotu lub programu studiów. „Przekładają one cele modułu lub programu studiów na zbiór kompetencji obejmujących wiedzę, rozumienie i umiejętności, które osoba ucząca się powinna nabyć i potrafić wykazać po zakończeniu procesu kształcenia poprzez zadowalające wykonanie zestawu zadań do oceny”⁵. Współcześnie w europejskim szkolnictwie wyższym wpisujemy się w nurt stopniowego odchodzenia od celów i treści kształcenia i zmierzamy w kierunku przyjmowania perspektywy nabywanych kompetencji przez podmiot edukacji, a mianowicie studenta. Bezpośrednio proces ten jest związany z przejściem z perspektywy behawiorystycznego ujęcia kwalifikacji, przez transgresyjne ku humanistycznej perspektywie kompetencji.

W rozumieniu behawiorystycznym kwalifikacja definiowana jest jako formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami⁶. Współcześni studenci, poza zdobywaniem wykształcenia poświadczanego dyplomem, zainteresowani są także uzyskiwaniem określonych kwalifikacji (w wyniku edukacji nieformalnej czy incydentalnej), dlatego podejmują działania zmierzające do osiągnięcia specjalistycznych certyfikatów, uprawnień czy pozwoleń.

Poza dyplomami, certyfikatami poświadczającymi kwalifikacje przydatne do konkutowania o zatrudnienie na międzynarodowym

⁴ Efekty kształcenia były jednym z głównych komponentów Komunikatu Londyńskiego, W kierunku Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego: odpowiedź na wyzwania w zglobalizowanym świecie, 18 maja 2007.

⁵ *Yes! Go! Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności*, red. T. Mitchell, M. Steinmann, Warszawa 2009, s. 36.

⁶ Definicja przyjęta przez Parlament Europejski w ramach zalecenia w sprawie wprowadzenia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, kwiecień 2008.

rynku pracy, należałoby studentom uzmysłwić istotę i wartość kompetencji społecznych, które okazują się niezbędne do międzyludzkiego funkcjonowania w środowisku zawodowym (coraz częściej międzykulturowym). Kompetencja (zgodnie z jej etymologicznym znaczeniem czasownika, łac. *competere*) oznacza czynność współzawodniczenia, nadawania się czy zajmowania określonej pozycji, wskazuje i nawiązuje do potencjału jednostki i jej podmiotowości.

Kompetencje międzykulturowe

Lech Witkowski, pisząc o mobilności kulturowej, wskazuje, że stała się ona faktem cywilizacyjnym⁷. Oznacza to, że w kulturze coraz częściej to nie my przekraczamy granice, a granice przekraczają nas. Spotkanie z odmiennością kulturową nie dotyczy bowiem tylko tych, którzy jej doświadczają, kolokwialnie twierdząc „na własne życzenie”, tych, którzy poprzez własną mobilność zwiększają prawdopodobieństwo spotkania z „innym”, budując wewnętrzną gotowość na niedookreślony moment i nieprzewidywalny przebieg owego spotkania. Student wchodzący w świat kosmopolityczny i pozbawiony granic, w którym żyją ludzie globalnej kultury, handlu, biznesu i pracownicy instytucji tworzących międzynarodową naukę, plasują się, wg Z. Baumana, w paradygmacie „turysty”. Inną kategorią są studenci, którzy doświadczają zaskoczenia odmiennością kulturową i procesem internacjonalizacji w swoim domu, uczelni, środowisku lokalnym. Obie grupy (niezaprzeczalnie będące specjalistami w poszczególnych dziedzinach) w różnym stopniu mogą być (nie)przygotowane do spotkania z przedstawicielem innej kultury. Dlatego ważne jest, żeby we współczesnym społeczeństwie podjąć dialog o świadomości związanej ze zwiększoną potrzebą nabywania kompetencji międzykulturowych przez europejskich studentów. Oczywiście wydaje się, że tę inicjatywę powinni podjąć nauczyciele akademicki, od których mądrości, doświadczeń życiowych oraz jakości kompetencji międzykulturowych zależało będzie budowanie przyszłego kształtu tworzących się europejskich społeczeństw wielokulturowych.

⁷ L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] *Edukacja a tożsamość etniczna*, red. M.M. Urlińska, Toruń 1995, s. 11.

Znaczenie kategorii kompetencji międzykulturowej jest analizowane przez przedstawicieli nauk pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych oraz reprezentantów świata biznesu. Kategoria ta „jest nieodzowna, aby nawigować nasze projekty osobiste i organizacyjne w narastająco złożonym i wzajemnie uzależnionym świecie osób, grup, związków, zespołów, społeczności, organizacji, korporacji, narodów, cywilizacji religijnych, państw, stowarzyszeń państw i organizacji światowych”⁸.

Współcześnie potrzebne i wartościowe jest uwypuklenie znaczenia kompetencji międzykulturowych w edukacji na poziomie szkolnictwa wyższego, którego absolwenci w najbliższej przyszłości będą tworzyć pokolenie Polaków, będących obywatelami europejskimi i pracownikami na międzynarodowym rynku pracy.

M. Byram rozumie kompetencje interkulturowe jako „zdolność wyjścia z pozycji bycia w centrum, przyjęcia nowych punktów widzenia, bycia chętnym do wchodzenia w interakcje z ludźmi z innych europejskich i nieeuropejskich kultur”⁹.

„Kompetencja interkulturowa oznacza umiejętność radzenia sobie w osobistych relacjach z przedstawicielami innych kultur i funkcjonowania w środowisku obcym kulturowo”¹⁰.

Elementami wchodzącymi w skład kompetencji międzykulturowej są:

1. wiedza na temat innych kultur;
2. umiejętność kierowania własnymi emocjami w nowych sytuacjach kulturowych;
3. podejmowanie odpowiednich działań¹¹.

Zasadne wydaje się pytanie o sposób podnoszenia poziomu świadomości współczesnych studentów (mobilnych, jak też tych, którzy pozostają w swoim kraju) o przydatności kompetencji międzykulturowych.

Budując programy edukacyjne, których celem jest nabywanie przez studentów kompetencji międzykulturowych, należy pamiętać o trzech elementach (wiedza i umiejętności, emocje, działania wobec odmienności kulturowej).

⁸ S. Magala, *Cross Cultural Competence*, London, New York 2005, s. 86.

⁹ M. Byram, K. Risager, *Language Teachers. Politics and Cultures*, Clevedon 1999, s. 4.

¹⁰ L. Aleksandrowicz-Pędich, *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*, Białystok 2006, s. 11.

¹¹ *Ibidem*.

Zdobywanie wiedzy i nabywanie umiejętności – powinny kształtować sferę intelektualną i rozbudzać ciekawość poznawczą studentów. Uczenie się o innych krajach i ich kulturach może dotyczyć: poznawania danych faktograficznych, historii, położenia geograficznego, systemu politycznego, języka, religii, symboli narodowych i próby interpretacji dzieł sztuki narodowej w kontekście poznawanej kultury, innej od własnej. Informacje te dostępne są w mediach: przewodnikach, na stronach internetowych, w programach telewizyjnych, w prasie. Wiele interesujących informacji możemy znaleźć w literaturze, malarstwie, muzyce, które wyrażają kwintesencję i treść wartości kultury poszczególnych państw. Wiedzę o kulturze kraju przyjmującego możemy również zdobyć jako turysta w efekcie prowadzenia obserwacji uczestniczącej. Sama wiedza jednak nie wystarczy, potrzebne są umiejętności związane z możliwością analizy i interpretacji oraz próbą zrozumienia sensu i treści odmiennej kultury. W tym momencie występuje wyraźna potrzeba wsparcia nauczyciela, który wyposaży studentów w niezbędne narzędzia służące do interpretacji innej kultury niż własna.

Emocje w kontaktach wielokulturowych – każde spotkanie z osobą o odmiennej kulturze może stać się źródłem stresu, wynikającego z faktu nowej (kulturowo) sytuacji. We współczesnej strategii edukacyjnej ważne jest prezentowanie postawy otwartej, zachęcanie do zrozumienia inności i tolerancji wobec zachowań innych od powszechnie akceptowanych w kulturze macierzystej, próba odejścia od interpretowania zjawisk przez pryzmat kultury własnej. Jest to możliwe w momencie, kiedy studenci wyposażeni są w kompetencje związane z umiejętnością „czytania” innej kultury.

Podjęmowane działania – w celu opanowania dojrzałego zachowania wobec kultury obcej niezbędne jest przyjęcie postawy obiektywnego, niekrytykującego obserwatora, który nie stawia na piedestale własnej kultury, ale uznaje ją jako jedną z wielu istniejących na świecie. Sądzę, że trenowanie skutecznego działania wymaga bezpośredniego kontaktu z przedstawicielami odmiennych kultur, dlatego tak ważne jest, żeby angażować studentów do bezpośredniego udziału w inicjatywach międzynarodowych: wymianach studenckich, wyjazdach na stypendia, wyjazdach na praktyki, uczestniczenia w projektach czy konferencjach międzynarodowych, *etc.*

Trzy powyżej wskazane elementy (wiedza, emocje i działania) stanowią podstawowe kategorie budujące postawy człowieka, w tym wypadku wobec przedstawicieli innych kultur. Zatem należy podkreślić rolę i misję, jakie powinno pełnić europejskie szkolnictwo wyższe wobec kreowania postaw tolerancji, wzajemnego zrozumienia i dialogu ludzi różnych kultur.

Przy kształtowaniu kompetencji międzykulturowych warto zwrócić uwagę na fakt, że nie należy zanadto skupiać się na przekazywaniu wiedzy o innych kulturach, ale na wyposażaniu studentów w narzędzia służące do umiejętnego interpretowania obcej kultury – np. budowane na podstawie: pięciu wymiarów kulturowych Geerta Hofstede¹², dziewięciu wymiarów projektu GLOBE¹³ czy siedmiu wymiarów wg Fonsa Trompenaarsa¹⁴.

Podsumowanie

Opisane tendencje zmian są bardzo ważne z punktu widzenia dostosowania oferty i specyfiki kształcenia do wymagań współczesnego świata. Uczelnie nie powinny więc zapominać o dynamice zmian determinowanych przez różne wymiary globalizacji i w takim samym tempie wprowadzać innowacje w sposobie kształcenia.

Europejskie szkolnictwo wyższe jest środowiskiem dynamicznym w szybko zmieniającym się świecie, a proces reform, globalizacja, zmiany demograficzne, migracje ludności i rosnąca skala mobilności stwarzają nowe wyzwania dla szkolnictwa wyższego. Uczelnie, które chcą utrzymać swoją konkurencyjną pozycję lub ją wzmocnić w przyszłości, powinny wykazywać się umiejętnością przewidywania tych zmian i implementacją elastycznej polityki w zakresie reform kierunków edukacji. W procesie kształcenia jedną z ważnych ról powinny odgrywać kompetencje międzykulturowe, które okazują się niezbędne do świadomego funkcjonowania w dobie zmieniających się warunków pracy i życia w jednoczącej się Europie.

¹² G. Hofstede, G.J. Hofstede, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007.

¹³ P. Boski, *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009, s. 128–161.

¹⁴ F. Trompenaars, *Siedem wymiarów kultury*, Kraków 2002.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L., *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*, Białystok 2006.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009.
- Byram M., Risager K., *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon 1999.
- Education at a glance: OECD Indicators*, OECD 2008.
- Hofstede G., Hofstede G.J., *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007.
- Konkurencja na rynku usług edukacyjnych*, red. J. Dietl, Z. Sapijaska, Łódź 2006.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński – to już 10 lat*, Warszawa 2009.
- Magala S., *Cross Cultural Competence*, London, New York 2005.
- Siwińska B., *Education goes global! Strategie internacjonalizacji szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2007.
- Trompenaars F., *Siedem wymiarów kultury*, Kraków 2002.
- Urlińska M.M., *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995.
- Yes! Go! Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności*, red. T. Mitchell, M. Steinmann, Warszawa 2009.

Beata Zinkiewicz

Kompetencje absolwenta pedagogiki resocjalizacyjnej

Summary

This study focuses on theoretical reflections on Social Pedagogy Studies graduates. The term „competencies” here means both adaptative and transgressive potential of a subject. This potential is comprised of knowledge, skills and personal capacities (in its dynamic grasp). In its essence this study aims to find the answer to the question of the extent to which Social Pedagogy Studies prepare its graduates substantially and methodically and shape the subjective properties responsible for the will and readiness to constantly raise qualifications (lifelong learning). The essay attempts to specify (closely define) personal qualities that should characterize the future social pedagogue (e.g. probation officer, streetworker, correctional officer) in a changing educational reality.

Pojęcie kompetencji – w najszerszym zakresie – oznacza potencjał podmiotu, wyznaczający jego zdolności wykonania określonych typów działań¹. Na gruncie pedagogiki funkcjonują dwa ujęcia kompetencji:

- kompetencje jako adaptacyjny potencjał podmiotu, związany z dostosowaniem działania do warunków wyznaczanych przez względnie trwałe, statyczne otoczenie;
- kompetencje jako potencjał transgresyjny, związany z twórczą modyfikacją działań, będący tworem dynamicznym².

Pierwsze ujęcie osadzone jest w perspektywie behawiorystycznej, ma charakter instrumentalny i sprowadza się do działania ukierunkowanego na realizację określonego celu. Kompetentny podmiot efektywnie przekształca otaczającą rzeczywistość. Jego działania (w po-

¹ A. Męczkowska, *Kompetencja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 693–696.

² *Ibidem*.

staci określonych sprawności) mogą mieć charakter czynności praktycznych lub poznawczych. W tym znaczeniu pojęcie „kompetentny” oznacza tyle samo, co „efektywny”. Być kompetentnym to posiadać określoną wiedzę i umiejętności. Ważna jest też motywacja podmiotu i adekwatna samoocena, dotycząca rodzaju dyspozycji do działania. Tak ujęta kompetencja podlega treningowi, co oznacza możliwość doskonalenia się w określonym typie działań. Przy wyznaczeniu precyzyjnych, jasnych kryteriów można dokonać jej ewaluacji. Takie rozumienie przyjmowane jest przy posługiwaniu się określeniami: „kompetencje zawodowe” czy „kompetencje profesjonalne”, mając na myśli zbiór pewnych kwalifikacji ocenianych na rynku pracy. Behawiorystyczna koncepcja kompetencji jest ostatnio mniej popularna, ze względu na jej ograniczony zakres, nieuwzględniający zdolności podmiotu do niezależnego, krytycznego myślenia i zmiany wzorców wykonywanych działań.

Drugie ujęcie kompetencji (nawiązujące do strukturalizmu) akcentuje transgresyjny potencjał do działania, związane jest z przekonaniem o istnieniu głębokiej struktury poznawczej podmiotu integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy i równoważącej relacje człowieka ze światem. Kompetentny podmiot – w tym rozumieniu – jest twórczy w przestrzeni społeczno-kulturowej. Posługując się wiedzą i umiejętnościami jako narzędziami, przekształca kulturowe wzory aktywności. Kreowanie rzeczywistości w tym ujęciu przyjmuje charakter emancypacyjny, ze względu na potencjał do transgresyjnego działania i zdolność do nieustannej reorganizacji struktury kompetencji. Oznacza to, że proces nabywania kompetencji zawsze pozostanie otwarty i trudny do wymiernej oceny. Właśnie takie dynamiczne ujęcie kompetencji w działaniach ludzkich jest wyzwaniem i koniecznością współczesnego świata, przeobrażającego się w ogromnym tempie.

Analizując zagadnienie kompetencji w odniesieniu do absolwentów szkół wyższych, można przyjąć dwie perspektywy. Pierwsza z nich – szersza – odnosi się do ogółu wiedzy, doświadczeń, nabytych umiejętności, ukształtowanych i kształtujących się parametrów osobowości i tożsamości, składających się na sylwetkę człowieka wykształconego, świadomego swojego miejsca w świecie, przygotowanego do wchodzenia w dojrzałe role społeczne (kompetencje ogólne). Druga

perspektywa – węższa – wiąże się z kompetencjami kluczowymi dla absolwentów poszczególnych kierunków i specjalności studiów, związanymi z wykonywanym w przyszłości zawodem (kompetencje profesjonalne, specjalistyczne).

Pierwszą perspektywę przyjęli w swoich badaniach M. Kliś i S. Nieciuński³, konstruując wcześniej interesujący Kwestionariusz Rozwoju Kompetencji Społeczno-Zawodowych, Cech Osobowości i Tożsamości Studentów w Okresie Studiów. Narzędzie zostało opracowane na podstawie wytypowanych obszarów związanych zarówno z wyzwaniami dotyczącymi rozwoju psychospołecznego studentów, jak i z zadaniami uczelni, która powinna je realizować. Wśród uwzględnionych obszarów znalazły się m.in. zadania rozwojowe w okresie wczesnej dorosłości jednostki, rozwój kompetencji komunikacyjnych i postaw społecznych, kształcenie cech i umiejętności warunkujących zdolność jednostek do intencjonalnego działania w warunkach globalizacji systemów społeczno-kulturowych, kształcenie kompetencji umożliwiających studentom przeciwstawianie się negatywnym konsekwencjom fragmentaryzacji systemów i przygotowanie do efektywnego funkcjonowania społecznego w warunkach wzmożonej manipulacji⁴. Wspomniana koncepcja badawcza wpisuje się wyraźnie w transgresyjny nurt myślenia o kompetencjach, uwzględniając nowe wyzwania współczesności.

Druga perspektywa odnosi się bezpośrednio do głównego wątku niniejszego opracowania, czyli kompetencji absolwentów pedagogiki resocjalizacyjnej.

Rankingi popularności kierunków studiów wybieranych przez absolwentów szkół średnich w ostatnich dwóch dziesięcioleciach, publikowane przez ośrodki akademickie i media, wyraźnie wskazują, że pedagogika plasuje się na szczytach tabel. Można również na ich podstawie zaobserwować systematyczny wzrost zainteresowania młodych ludzi specjalnością: pedagogika resocjalizacyjna. Pomijając – odnotowywany często – efekt uboczny w postaci tzw. selekcji negatywnej (pewien odse-

³ Badania realizowane w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, w ramach indywidualnego projektu: „Akademickie kształcenie a psychiczny rozwój studentów”.

⁴ Materiały niepublikowane, udostępnione przez autorów.

tek kandydatów nie dostaje się na upragnioną psychologię i wybiera kierunek pokrewny), taka tendencja jest zastanawiająca, zwłaszcza w obliczu dość ograniczonej, nieposzerzającej się znacząco oferty na rynku pracy i braku perspektywy szybkiej kariery i odniesienia sukcesu, szczególnie w sferze materialnej. Niezależnie od tego, czym motywowani są kandydaci – czy chodzi im po prostu o zdobycie wyższego wykształcenia, czy faktycznie zależy im na „naprawianiu ludzi i świata” – władze uczelni wyższych monitorują na bieżąco statystyki i wyciągają wnioski. W odpowiedzi na zapotrzebowanie społeczne uruchamiają popularny kierunek w wielu ośrodkach akademickich, wykorzystując przy okazji sprzyjające w ostatniej dekadzie okoliczności związane z pojawieniem się kilku roczników wyżu demograficznego.

Aktualnie, biorąc pod uwagę uczelnie publiczne w skali ogólnopolskiej, studia pedagogiczne można podjąć w kilkunastu uniwersytetach i kilku wyższych szkołach pedagogicznych. Na uczelniach niepublicznych studia licencjackie (pierwszego stopnia) funkcjonują w ponad siedemdziesięciu ośrodkach, z których ponad trzydzieści posiada uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich (drugiego stopnia). Specjalność: pedagogika resocjalizacyjna (czasami w połączeniu z profilaktyką czy pedagogiką sądową) na poziomie licencjackim funkcjonuje na blisko czterdziestu uczelniach (w sektorze zarówno publicznym, jak i niepublicznym), a na poziomie magisterskim – na kilkunastu. Wiele ośrodków akademickich prowadzi też studia podyplomowe z tego zakresu. Przykładowo, w samym Krakowie studia licencjackie o specjalności resocjalizacja prowadzą cztery uczelnie, trzy z nich – studia magisterskie, jedna – podyplomowe. Dla porównania – w Poznaniu aż sześć ośrodków akademickich proponuje studentom tę specjalność na poziomie licencjackim. Podobna sytuacja jest w większości dużych miast w Polsce⁵. Każdego roku mury polskich wyższych uczelni opuszczają tysiące absolwentów potencjalnie przygotowanych do pracy z osobami niedostosowanymi społecznie. Tylko

⁵ www.nauka.gov.pl; <http://studia.biz.pl/resocjalizacja/2/>. Dane są nieprecyzyjne z uwagi na ogromną dynamikę zmian w obrębie poszczególnych uczelni wyższych, w zakresie uruchamiania czy likwidowania określonych kierunków studiów. W związku z tym, nie zawsze zaktualizowane są dostępne statystyki. Wymienione liczby nie uwzględniają też wszystkich filii ośrodków akademickich, w których prowadzone są zazwyczaj studia I stopnia.

nieznaczny odsetek z nich ma szansę na szybkie zatrudnienie między innymi w takich instytucjach, jak zakłady karne i areszty śledcze (na stanowiskach wychowawców penitencjarnych), zakłady wychowawcze i poprawcze dla nieletnich, sądy (na etatach kuratorów sądowych rodzinnych i nieletnich oraz kuratorów dla dorosłych), szkoły (w charakterze pedagogów szkolnych), świetlice środowiskowe, pogotowia opiekuńcze itp. Wśród absolwentów pedagogiki resocjalizacyjnej jest też ostatnio coraz więcej pracowników ulicznych (*streetworkerów*) i mediatorów sądowych (po uzupełnieniu kwalifikacji).

Aspekt pedeutologiczny w odniesieniu do pedagogów resocjalizacyjnych nie doczekał się, jak dotąd, gruntownej empirycznej weryfikacji. Dostępne informacje na ten temat można znaleźć jedynie na marginesie nielicznych szerszych opracowań. Jakkolwiek, na podstawie wycinkowych badań dotyczących różnych aspektów funkcjonowania personelu resocjalizacyjnego, opisywana jest w literaturze fachowej sylwetka osobowa wychowawcy (w kontekście kwalifikacji profesjonalnych), to należy brać pod uwagę fakt, że dotyczy to przede wszystkim jednostek z określonym stażem zawodowym (czyli mających za sobą wieloletni trening umiejętności), a nie dopiero rozpoczynających pracę.

Problem kompetencji zawodowych pedagoga resocjalizacyjnego porusza między innymi Henryk Machel⁶. Utożsamia on pojęcie kompetencji z kwalifikacjami profesjonalnymi. Przyjmując definicję wyrastającą z nurtu behawiorystycznego, podkreśla duże znaczenie mierzalnych efektów podejmowanego działania. W ogromnym zbiorze wiedzy i umiejętności personelu psychokorekcyjnego, jego zdaniem, powinny się znaleźć między innymi: umiejętność diagnozowania i prognozowania wychowawczego, negocjowania, programowania resocjalizacyjnego, oceniania przebiegu procesu korekcyjnego, opiniowania pracy z rodzinami wychowanków itp. Wymaga to dobrego przygotowania pedagogiczno-psychologicznego i terapeutycznego, a także niezbędnej wiedzy z zakresu socjologii, kryminologii, patologii społecznej i psychopatologii oraz prawa. Pedagog resocjalizacyjny powinien orientować się w zakresie aktualnego systemu opieki nad dzieckiem, systemu profilaktyczno-resocjalizacyjnego dla nieletnich

⁶ H. Machel, *Rola i zadania kadry resocjalizacyjnej*, [w:] *Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007.

i systemu penitencjarnego. Nieobca powinna mu być też wiedza odnosząca się do nowych rozwiązań w zakresie pomocy postpenitencjarnej, kurateli sądowej i pracy socjalnej. Dostrzega też konieczność aktywnego uczestniczenia personelu resocjalizacyjnego w ustawicznym doskonaleniu się. Dla podkreślenia znaczenia omawianego zagadnienia dodaje: *Różne badania i doświadczenia wskazują, iż brak odpowiednich kompetencji zawodowych pozwala jedynie na działania amatorskie, których efekt resocjalizacyjny może być jedynie przypadkiem*⁷.

Na temat kwalifikacji profesjonalnych pedagoga resocjalizacyjnego wypowiada się też Marek Konopczyński⁸, zwolennik heurystycznej wizji wychowania i – inspirowanej nią – idei twórczej resocjalizacji. Docenia on użyteczność wiedzy pedagogicznej, która przekłada się na specyficzny model myślenia przyczynowo-skutkowego i sprzyja umiejętności korygowania tych funkcji i struktur osobowych wychowanka, które uległy zahamowaniu lub wypaczeniu. Wiedza ta umożliwia realizację przyjętego celu, jakim jest wszechstronny rozwój nieprzystosowanych społecznie wychowanków, ale równocześnie ma świadomość niedoskonałości tradycyjnie pojmowanego oddziaływania resocjalizacyjnego. Proponując postępowanie twórcze, podkreśla konieczność uzupełniania standardowych treści kształcenia pedagogów o umiejętności metodyczne z zakresu kultury, sztuki czy sportu. Jego zdaniem, (...) *wymagana jest wiedza z zakresu terapeutycznych możliwości działań twórczych, a więc znajomość mechanizmów twórczości i jej wpływu na rozwój struktur osobowości człowieka. Umiejętności te powinny dotyczyć praktycznej realizacji takich sposobów oddziaływań jak metody resocjalizacji przez teatr i sport oraz metody wspomagające proces resocjalizacji, takie jak drama, muzyka, plastyka*⁹.

Taki sposób myślenia o wychowaniu resocjalizującym wpisuje się w transgresyjne ujęcie kompetencji i wyraźnie nawiązuje do idei uczenia się przez całe życie.

Najwięcej uwagi cytowani powyżej autorzy poświęcają sylwetce osobowej wychowawcy resocjalizacyjnego. Zagadnienie to jest wprowadzie omawiane w kontekście problematyki kompetencji, ale potrakto-

⁷ *Ibidem*, s. 230.

⁸ M. Konopczyński, *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.

⁹ *Ibidem*, s. 170.

wano je jako odrębny wątek rozważań. Autorzy wyraźnie akcentują ogromną rolę wychowawcy-pedagoga w procesie resocjalizacji, powołując się na klasyczne i uniwersalne tezy współczesnych pedeutologów uwypuklające walory osobowe jako podstawowe uwarunkowania skuteczności procesu wychowania. Nawiązują przy tym do postaw aksjologicznych, zorientowanych na wartości humanistyczne i antropologiczne, uwzględniających priorytety kształtowania postaw prospołecznych młodzieży. Wspominają też o zdrowiu fizycznym i psychicznym jako czynniku umożliwiającym wytrwałość w realizacji celu.

W zestawie cech osobowych, predestynujących do wykonywania konkretnych czynności i zabiegów, M. Konopczyński¹⁰ wymienia między innymi wytrwałość, inteligencję, zdolność do abstrahowania, innowacyjność, kreatywność, spostrzegawczość i refleksyjność.

Bardziej rozbudowany, oparty na gruntownych podstawach teoretycznych katalog właściwości podmiotowych pedagoga resocjalizacyjnego proponuje H. Machel¹¹. Umieszcza w nim między innymi: umiejętność dobrej komunikacji z wychowankiem, empatię, pewność siebie, wiarygodność, cierpliwość, wrażliwość, obiektywizm w ocenie i traktowaniu podopiecznego, sprawiedliwość, życzliwość, umiejętność demonstrowania zaufania do wychowanka, odporność na stres (provokację, zastraszenie), umiejętność wytwarzania tzw. ciepła w kontakcie z podopiecznym, autentyczność, zdolność przekonywania i wywierania wpływu, sprawność fizyczną i psychiczną, spostrzegawczość, dobry refleks, umiejętność przewidywania biegu zdarzeń i zachowania wychowanka, entuzjazm życiowy i fascynację swoim zawodem, poczucie humoru, zdolność do wielowymiarowego i interdyscyplinarnego myślenia itp. Każda z tych właściwości jest przez autora dokładnie analizowana, a ich wybór znajduje swoje uzasadnienie w solidnych przesłankach teoretycznych. Sporo uwagi autor poświęca też zagadnieniu samokontroli i samooceny wychowawców resocjalizacyjnych, nawiązując do pojęć „Ja realnego” i „Ja idealnego”, a dokładniej – do wskaźnika rozbieżności między nimi, który ma istotne znaczenie w określaniu poziomu samoakceptacji, ważnego w społecznym (i zawodowym) funkcjonowaniu. W tym kontekście autor przywołuje też

¹⁰ M. Konopczyński, *Metody twórczej...*, *op. cit.*

¹¹ H. Machel, *Rola i zadania...*, *op. cit.*

pojęcia „Ja publiczne” i „Ja prywatne” oraz związane z nimi zagadnienie autoprezentacji pozytywnej. W pracy pedagoga resocjalizacyjnego ważne jest, aby te dwa obszary – publiczny i prywatny – były do siebie jak najbardziej zbliżone, czyli te cechy osobowości, które w sposób kontrolowany są demonstrowane, były jak najbardziej autentyczne, zgodne z jego wewnętrznymi odczuciami.

Do tej obszernej listy właściwości osobowościowych pedagoga resocjalizacyjnego można dodać jeszcze takie cechy, jak: tolerancyjność, systematyczność, talent organizatorski, zdolność do autorefleksji i asertywność.

Z właściwościami osobowościowymi pedagoga resocjalizacyjnego powiązane jest ściśle zagadnienie autorytetu, rozumianego jako spostrzeżona przez wychowanka cecha lub syndrom cech wychowawcy, dzięki którym staje się on dla niego osobą odniesienia i dla których jest skłonny uwzględniać sugestie, opinie i rady w sterowaniu swoim zachowaniem¹².

Analizując zagadnienie kompetencji wychowawców resocjalizacyjnych, trzeba też uwzględnić fakt ich zróżnicowania ze względu na rodzaj instytucji, w której wykształcony pedagog podejmie pracę. Jakkolwiek wiedzę teoretyczną można potraktować jako obszar uniwersalny, tak już w przypadku konkretnych umiejętności, ale także niektórych cech podmiotowych, można mówić o właściwościach specyficznych, typowych dla profesji kuratora sądowego, wychowawcy zakładu poprawczego czy penitencjarnego, streetworkera czy mediatora. Różnice te wynikają, z jednej strony, ze specyfiki środowisk wychowawczych (inna jest rzeczywistość zakładu zamkniętego od warunków wolnościowych), a z drugiej – z ogromnej różnorodności osobowości wychowanków (poziom intelektualny, defekty psychiczne, stopień demoralizacji, typ wrażliwości, podatność na oddziaływania korekcyjne, poziom identyfikacji z normami podkulturowymi itp.). Niewątpliwie, taka właściwość, jak umiejętność negocjowania, jest nieodzowna w pracy mediatora sądowego, a ponadstandardowa odporność na stres musi

¹² *Ibidem*. Biorąc pod uwagę fakt, że autorytet, a jest budowany powoli w toku praktyki wychowawczej, wątek ten został jedynie zasygnalizowany jako istotny z punktu widzenia przyszłej pracy zawodowej absolwentów, lecz bezpośrednio nie odnosi się do tematyki niniejszego opracowania.

cechować wychowawcę penitencjarnego. Podobne przykłady można mnożyć¹³. Postępowanie resocjalizujące w tak zróżnicowanej rzeczywistości wychowawczej wymaga niezwyklej elastyczności w działaniu i uwzględniania szeregu reguł, w tym zasady indywidualizacji. Wśród innych teoretycznych wyznaczników działalności resocjalizacyjnej wymienia się też zasady: akceptacji, respektowania, kompleksowego traktowania, kształtowania perspektyw, optymizmu pedagogicznego itd. Stosowanie ich w praktyce wychowawczej jest ściśle powiązane z profilem osobowościowym pedagoga i bezpośrednio przekłada się na sprawność posługiwania się instrumentarium metodycznym.

Mimo że zagadnienie zasad i metod postępowania resocjalizacyjnego wykracza poza ramy niniejszego opracowania, warto w tym miejscu wymienić najważniejsze sposoby pracy wychowawczej. Stanowią one bowiem edukacyjne „wyposażenie” absolwentów.

W indywidualnym postępowaniu resocjalizacyjnym (zwłaszcza w pracy kuratora sądowego, czy streetworkera) ważne są takie oddziaływania, jak: informowanie, dostarczanie wzorów osobowych, stosowanie zaleceń, wyrażanie sugestii, doradzanie wychowawcze, przekonywanie czy oddziaływanie dyscyplinujące. Istotny jest też wpływ osobisty i – wykorzystywane dzięki niemu – elementy psychoterapii podtrzymującej, refleksyjnej dyskusji, psychoterapii wentylującej czy logoterapii. Na popularności zyskują też ostatnio takie metody oddziaływania, jak negocjacje i mediacje zakończone zawarciem kontraktu.

Wśród sposobów postępowania adresowanych do grupy wychowanków (np. w ramach świetlic środowiskowych czy zakładów poprawczych) wymienia się zazwyczaj popularne metody socjoterapeutyczne,

¹³ Wspomniane różnice w zakresie profesjonalnych predyspozycji sygnalizują w swoich opracowaniach między innymi: P. Frąckowiak, *Kierunki rozwoju resocjalizacji w polskich zakładach dla nieletnich*, Poznań–Środa Wielkopolska 2006; w kontekście zakładów resocjalizacyjnych dla nieletnich – H. Machel, *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994; w odniesieniu do placówek penitencjarnych – R. Opora, *Rola sędziów i kuratorów w resocjalizacji nieletnich*, Gdańsk 2006; w obszarze kurateli sądowej – B. Zinkiewicz, *Teoretyczne wyznaczniki funkcjonowania kuratora sądowego. Kurator sądowy jako kompetentny pomagający – zarys metodyki pracy w środowisku otwartym*, [w:] *Współczesna kuratela sądowa*, red. B. Zinkiewicz, Mysłówice 2006.

takie jak: praca w kręgu, rundka, „burza mózgów”, twórczość plastyczna czy muzyczna (czasem choreoterapia), inscenizacje parateatralne (w tym techniki pantomimiczne), gry i zabawy ruchowe, sport i rekreacja¹⁴.

Kadra pedagogiczna uczelni wyższych w różnym zakresie i na różnym poziomie przekazuje studentom zarówno merytoryczne treści, jak i metodyczne rozwiązania dotyczące nabywania konkretnych umiejętności. Odmienne też mogą być wizje kształtowania i pielęgnowania określonych właściwości podmiotowych studentów, lansowane (w sposób bardziej lub mniej czytelny) w poszczególnych ośrodkach akademickich. Przykładowo, można stawiać na swobodę ekspresji, niezależność, twórczość, innowacyjność studentów (między innymi w podejmowaniu przedsięwzięć badawczych), albo promować postawy bierne i częściej doceniać rozwiązania odtwórcze (np. bezbłędne, ale tylko pamięciowe opanowanie treści programowych do egzaminu, referaty oparte na dosłownym przepisaniu cudzego tekstu itp.). Standardy ministerialne określają ogólny zestaw treści programowych dla poszczególnych kierunków studiów. Na poziomie treści podstawowych i kierunkowych plany studiów są bardzo podobne w różnych ośrodkach akademickich. Różnice pojawiają się na poziomie treści specjalnościowych, ponieważ uczelnie mają w tym zakresie względną autonomię i zestaw wybranych przedmiotów (zarówno obowiązkowych, jak i fakultatywnych) jest często podyktowany możliwościami kadrowymi¹⁵. Ponieważ analiza tych różnic nie jest w tym opracowaniu istotna, dalsze rozważania będą odnosiły się do rzeczywistości Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego.

¹⁴ M. Kalinowski, *Zarys metodyki pracy kuratora sądowego*, [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Rzeszów 1997; K. Sawicka, *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] *Socjoterapia*, red. K. Sawicka, Warszawa 1999; *Współczesna kuratela...*, *op. cit.*

¹⁵ Przykładowo, ośrodki akademickie współpracujące ściśle z przyszłymi pracodawcami swoich absolwentów (np. w zakresie organizowania praktyk studenckich) mogą zatrudniać ich pracowników w charakterze nauczycieli przedmiotów metodycznych. Dzieje się tak często w przypadku wychowawców zakładów poprawczych czy kuratorów sądowych, którzy prowadzą zajęcia z metodyki pracy resocjalizacyjnej lub z przedmiotów pokrewnych. Taka tradycja spotyka się na ogół z bardzo pozytywnym odbiorem, zarówno ze strony kadry naukowej, jak i studentów.

Przeglądając dostępne katalogi ECTS¹⁶ dla specjalności pedagogika resocjalizacyjna i ogólnie analizując zarówno zestaw przedmiotów, jak i proponowane przez poszczególnych wykładowców treści programowe, można z satysfakcją stwierdzić, że materiał ten stanowi solidną podstawę do profesjonalnego kształcenia studentów – przyszłych wychowawców resocjalizacyjnych. Program studiów uwzględnia interdyscyplinarny charakter wiedzy z zakresu nauk społecznych, zawiera właściwy zestaw przedmiotów metodycznych i interesujące propozycje fakultetów. Proponowane treści obejmują zarówno problematykę diagnozowania, konstruowania programów resocjalizacyjnych, jak i posługiwania się określonymi metodami wychowawczymi w obrębie różnych (izolacyjnych i wolnościowych) instytucji opiekuńczo-korekcyjnych dla nieletnich i zakładów penitencjarnych. Ponadto studenci realizują ciekawy 200-godzinny program praktyk zawodowych, obejmujący trzy etapy:

1. hospitacje (w systemie śródrocznym – kilkugodzinne wizyty w wybranych instytucjach opiekuńczych, profilaktycznych, wychowawczo-resocjalizacyjnych, interwencyjnych i karnych);
2. wolontariat (w systemie śródrocznym – praca na rzecz podopiecznych różnorodnych placówek, zrzeszonych zarówno w sektorze publicznym, jak i pozarządowym);
3. praktyki ciągłe (wakacyjne, ograniczające się tylko do instytucji o charakterze resocjalizacyjnym, czyli zakładów poprawczych, zakładów karnych, czy kuratorów sądowych).

Program ten zawiera dwa istotne elementy: opinie przedstawicieli placówek o odbywających praktykę studentach i ogólną ewaluację przebiegu praktyk, dokonywaną z udziałem opiekunów naukowych.

Biorąc pod uwagę dotychczasowe rozważania, czynnik obiektywny, leżący po stronie uczelni, wydaje się gwarantować odpowiedni poziom edukacji przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych, składający się na ich profesjonalne kompetencje. Trudniejszy do analizy jest aspekt subiektywny, związany z predyspozycjami osobowościowymi studentów i z ich motywacją do nauki. Jednakże, spoglądając na zarysowany problem z perspektywy nauczyciela akademickiego, można stwierdzić, że tylko pewna grupa studentów trafia na omawiany

¹⁶ www.afm.edu.pl (dostęp maj–czerwiec 2010).

kierunek odpowiednio zmotywowana i już „na starcie” wyposażona w określony zespół cech predestynujących do roli przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych. Sondując motywację¹⁷ do wyboru takiego, a nie innego kierunku studiów, można odnieść wrażenie, że największą rolę odgrywa współczynnik przypadku. Na różnych etapach edukacji część osób studiujących resocjalizację deklaruje wprost chęć szukania pracy w innym zawodzie¹⁸. Często jest to podyktowane brakiem elementarnej wiedzy odnoszącej się do specyfiki pracy wychowawcy resocjalizacyjnego przed rozpoczęciem studiów i efektem ostatecznej konfrontacji wiedzy nabytej z własnym potencjałem osobowościowym, wyraźnie nieadekwatnym do profilu pożądanego w tego typu działalności. Nie zważając na popularne w obecnej dobie trendy, tendencje czy mody (i na tzw. „polityczną poprawność”), można w tym kontekście poddać w wątpliwość sens kształcenia na specjalności pedagogika resocjalizacyjna osób z różnorodnymi deficytami rozwojowymi, w osobliwy sposób manifestowanymi kompleksami i innymi niedoskonałościami, które stanowią ewidentną barierę w poszukiwaniu pracy zgodnie z ukończonym kierunkiem studiów, a tym samym czynią lata edukacji swoistą „sztuką dla sztuki”. Mając świadomość ogromnej złożoności i kontrowersyjności dotkniętego zagadnienia, można jedynie zastanawiać się nad poszukiwaniem optymalnych rozwiązań w zakresie odpowiedniej selekcji i kwalifikacji kandydatów, choć w obliczu lansowanej współcześnie tendencji do likwidowania wszelkich barier i progów w powszechnym dostępie do edukacji, może to nie być łatwe.

Innym spostrzeżeniem dającym wiele do myślenia jest powszechna feminizacja specjalności resocjalizacja, wynikająca być może z mylącego dla laika usytuowania jej w obrębie pedagogiki, kojarzonej na ogół z pracą nauczyciela, która częściej jest domeną kobiet. Można więc przypuszczać, że kandydatki rozpoczynające studia w tym obszarze nie do końca zdają sobie sprawę z tego, że na rynku pracy dysponującym szerszą ofertą dla mężczyzn, będą miały znacznie mniejsze

¹⁷ Motywacja jest rozumiana jako „ogół procesów pobudzania, podtrzymywania i regulowania aktywności, zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu”, patrz: D. Amborska-Głowacka, *Motywacja*, [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 422.

¹⁸ Spostrzeżenia autorki potwierdza też M. Konopczyński, *Metody twórczej...*, *op. cit.*

szanse. Być może należałoby zastanowić się nad modyfikacją promocji i reklamy tej specjalności studiów.

Reasumując dotychczasowe rozważania, pedagogiczne kompetencje profesjonalne są wypadkową kilku czynników o charakterze zarówno obiektywnym, jak i subiektywnym. Pierwsze z nich to z pewnością czynniki natury edukacyjnej, czyli poziom i model kształcenia na studiach pedagogicznych, jakość przekazywanej wiedzy teoretycznej, rozwiązania metodyczne czy doświadczenia praktyczne. Drugie – to czynniki osobiste, związane z motywacją do nauki studentów, ich aktywnością intelektualną czy osobowościowymi predyspozycjami do wykonywania zawodu. Stanowią one na etapie ukończenia studiów dopiero pewien potencjał, który wraz ze zdobywaniem doświadczenia zawodowego będzie stopniowo rozwijany i doskonalony. Współczesny pedagog resocjalizacyjny musi mieć świadomość tego, że zdobyta w toku studiów suma wiedzy teoretycznej, praktycznych umiejętności i rozwiniętych cech osobowościowych nie jest zbiorem zamkniętym i w związku z tym jest on niejako „skazany” na ustawiczne podnoszenie swoich kwalifikacji, czyli uczenie się przez całe życie. Wymaga tego skomplikowana i zmieniająca się nieustannie rzeczywistość społeczno-wychowawcza, pojawiające się nowe zjawiska i zagrożenia, wymagające interwencji profilaktyczno-resocjalizacyjnych. Brak takiej świadomości i postawa bierności wobec nowych wyzwań mogą spowodować szereg rozczarowań, implikujących często ciąg niepowodzeń, a w konsekwencji – nadmiernych obciążeń psychicznych, przyspieszających pojawienie się syndromu wypalenia zawodowego.

Zarysowana w niniejszym rozdziale problematyka może stanowić inspirację dla próby podjęcia empirycznych rozstrzygnięć niektórych wątków. Oprócz profesjonalnej weryfikacji jakości kształcenia (w percepcji zarówno studentów, jak i kadry pedagogicznej; oceny nieograniczającej się jedynie do ankiet ewaluacyjnych), interesującym obszarem badawczym może być na przykład konfrontacja kompetencyjnego potencjału absolwentów (w różnych wymiarach) z oczekiwaniami pracodawców.

Biorąc pod uwagę odnotowywaną dynamikę zmian w zakresie przestępczości nieletnich i ogromne zróżnicowanie tego zjawiska w wymiarze ilościowym i jakościowym (np. obniżenie się wieku ini-

racji przestępczej, znaczący udział kobiet, nowe rodzaje i formy dokonywanych czynów prawnie zabronionych, bezwzględność i brutalność w tym zakresie itp.), można śmiało prognozować, że społeczne zapotrzebowanie na oddziaływania resocjalizacyjne będzie rosło. Uzasadnieniem dla popularności idei resocjalizacji jest też wiele niepokojących zjawisk społecznych, zarówno tych „rodzimych” i już w pewnym sensie „ugruntowanych” (np. związanych z takimi patologiami, jak alkoholizm czy przemoc w rodzinie), jak i tych pojawiających się w obliczu globalizacji i rozwoju cywilizacji (np. przestępczość grup mniejszościowych, terroryzm, pedofilia, nowe formy uzależnień, zjawisko eurosieroctwa, *cyberbullying* i inne). Jednak w obliczu tych wielu zagrożeń obserwowanych w przestrzeni społecznej, nie można mówić o proporcjonalnym wzroście liczby przedsięwzięć o charakterze profilaktyczno-resocjalizacyjnym, zwłaszcza instytucjonalnie zlokalizowanych. Idea resocjalizacji izolacyjnej przeżywa kryzys związany z jej ewidentną nieskutecznością. Oddziaływania prewencyjne i korekcyjne w środowisku otwartym też okazują się być niewystarczające. Nawet interesujące, wartościowe merytorycznie projekty często mają charakter okazjonalny i incydentalny. Od wielu lat, zarówno ze strony teoretyków, jak i praktyków w tej dziedzinie, słyszy się głosy krytykujące obecny system profilaktyczno-resocjalizacyjny i równocześnie – domagające się gruntownej reformy w tym zakresie. Wprawdzie bardzo powoli, ale pojawiają się rozwiązania innowacyjne, których adresatami są zarówno placówki już istniejące, jak i nowo tworzone podmioty (np. programy resocjalizacyjne w zakładach karnych związane między innymi z wolontariatem czy ugruntowanie się mediacji jako realizacji idei sprawiedliwości naprawczej).

Przeobrażenia w zakresie polityki karno-resocjalizacyjnej, sygnalizowane reformy wielu instytucji i systemu jako całości, zwłaszcza w fazie wykonawczej, odbywają się z istotnym udziałem młodej kadry kształconej masowo przez wyższe uczelnie. W kontekście powyższych rozważań dość istotnym zagadnieniem wydają się być kompetencje absolwentów pedagogiki resocjalizacyjnej, szczególnie tych, dla których rynek pracy okaże się łaskawy i znajdą zatrudnienie zgodne z posiadanym wykształceniem i zainteresowaniami. To od nich w dużej mierze będzie zależała liczba i jakość wprowadzanych zmian.

Bibliografia

- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.
- Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Frąckowiak P., *Kierunki rozwoju resocjalizacji w polskich zakładach dla nieletnich*, Poznań-Środa Wielkopolska 2006, <http://studia.biz.pl/resocjalizacja/2/>.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa 2006.
- Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994.
- Opora R., *Rola sędziów i kuratorów w resocjalizacji nieletnich*, Gdańsk 2006.
- Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. F. Kozaczuk, B. Urban, Rzeszów 1997.
- Resocjalizacja*, t. 2, red. B. Urban, J.M. Stanik, Warszawa 2007.
- Socjoterapia*, red. K. Sawicka, Warszawa 1999.
- Współczesna kuratela sądowa*, red. B. Zinkiewicz, Mysłowice 2006.

Netografia

- www.afm.edu.pl.
- www.nauka.gov.pl.

Ewa Pałka

How well do you speak English? Kompetencje
językowe absolwentów poszczególnych typów
szkół w Polsce w świetle wytycznych nowej
podstawy programowej oraz standardów kształcenia
na studiach pierwszego i drugiego stopnia na
przykładzie języka angielskiego

Summary

The article presents a detailed description of the assumed level of linguistic competence (based on the example of English as a foreign language) by school-leavers in different types of schools in Poland. The description of the competence is included in *Nowa Podstawa Programowa* (New Curriculum) for primary, junior high and high schools and by the Minister of Education's standards for BA and MA university courses. It also gives a short description of the six levels specified by Common European Framework of Reference for Languages, as well as an overview of Cambridge exams and the Polish school-leaving exam (matura).

Kompetencje absolwentów szkoły podstawowej, gimnazjum i różnych typów szkół ponadgimnazjalnych w zakresie języków obcych są szczegółowo opisane w *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* obowiązującej od roku szkolnego 2009/2010, oraz w ministerialnych standardach kształcenia na studiach pierwszego i drugiego stopnia. Żaden z tych dokumentów nie wymienia języka angielskiego jako języka obowiązkowego, choć podstawa programowa zaleca nauczanie tego właśnie języka:

Pierwszy język obcy jest nauczany od początku szkoły podstawowej. W gimnazjum uczeń kontynuuje naukę tego języka oraz roz-

poczyna naukę drugiego języka obcego. Przyjmuje się, że jednym z tych dwóch języków powinien być angielski – jeśli uczeń nie uczył się go w szkole podstawowej, powinien zacząć naukę tego języka w gimnazjum¹.

Natomiast w ustawie z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym w artykule 9 punkcie 2 oraz w standardach kształcenia dla poszczególnych kierunków studiów jest napisane:

Poziom znajomości języka obcego powinien odpowiadać poziomowi określonemu w standardach kształcenia, które zapewniają naukę języka obcego w wymiarze zajęć umożliwiającym uzyskanie zaawansowanej znajomości języka obcego. Niemniej jednak, jeszcze kilka lat temu artykuł ten byłby zatytułowany nie *How well do you speak English?* (Jak dobrze znasz angielski?), ale *Do you speak English?* (Znasz angielski?), ponieważ *de facto* ten właśnie język jest językiem wiodącym w polskich szkołach i na polskich uczelniach.

Zanim przejdziemy do szczegółowego opisu kompetencji językowych absolwentów polskich szkół, przedstawimy narzędzia używane do tego celu. Obecnie najpopularniejszym z nich jest Europejski System Kształcenia Językowego (CEFR: *Common European Framework of Reference for Languages*)², który został stworzony pod patronatem Rady Europy i dokładnie definiuje, poprzez szczegółowy opis umiejętności językowych, sześć poziomów zaawansowania, jakie na każdym z tych poziomów powinien posiadać uczący się języka. Są to następujące poziomy – od najniższego do najwyższego – A1, A2, B1, B2, C1, C2. Poniżej znajduje się krótki opis każdego z nich (tłumaczenie na język polski dokonane zostało przez pracowników British Council)³.

Osoba posługująca się językiem na poziomie A1 rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi w obszarze konkretnych potrzeb życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np. miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawiać siebie i innych. Potrafi prowadzić

¹ Podstawa programowa z komentarzami, t. 3, *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 14, www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf (dostęp maj-czerwiec 2010).

² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp (dostęp maj-czerwiec 2010).

³ <http://www.cambridgeesol.pl/exam/cefr/index.php> (dostęp maj-czerwiec 2010).

prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy.

Osoba posługująca się językiem na poziomie A2 rozumie wypowiedzi i często używane wyrażenia w zakresie tematów związanych z życiem codziennym (są to np.: bardzo podstawowe informacje dotyczące osoby rozmówcy i jego rodziny, zakupów, otoczenia, pracy). Potrafi porozumiewać się w rutynowych, prostych sytuacjach komunikacyjnych, wymagających jedynie bezpośredniej wymiany zdań na tematy znane i typowe. Potrafi w prosty sposób opisywać swoje pochodzenie i otoczenie, w którym żyje, a także poruszać sprawy związane z najważniejszymi potrzebami życia codziennego.

Osoba posługująca się językiem na poziomie B1 rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w jasnych, standardowych wypowiedziach, które dotyczą znanych mu spraw i zdarzeń typowych dla pracy, szkoły, czasu wolnego itd. Potrafi radzić sobie w większości sytuacji komunikacyjnych, które mogą się zdarzyć w czasie podróży w regionie, gdzie mówi się danym językiem. Potrafi tworzyć proste, spójne wypowiedzi ustne lub pisemne na tematy, które są jej znane bądź ją interesują. Potrafi opisywać doświadczenia, zdarzenia, nadzieje, marzenia i zamierzenia, krótko uzasadniając bądź wyjaśniając swoje opinie i plany.

Osoba posługująca się językiem na poziomie B2 rozumie znaczenie głównych wątków przekazu zawartego w złożonych tekstach na tematy konkretne i abstrakcyjne, łącznie z rozumieniem dyskusji na tematy techniczne z zakresu jej specjalności. Potrafi porozumiewać się na tyle płynnie i spontanicznie, by prowadzić normalną rozmowę z rodzimym użytkownikiem języka, nie powodując przy tym napięcia u którejkolwiek ze stron. Potrafi – w szerokim zakresie tematów – formułować przejrzyste i szczegółowe wypowiedzi ustne i pisemne, a także wyjaśniać swoje stanowisko w sprawach będących przedmiotem dyskusji, rozważając wady i zalety różnych rozwiązań.

Osoba posługująca się językiem na poziomie C1 rozumie szeroki zakres trudnych, dłuższych tekstów, dostrzegając także znaczenia ukryte, wyrażone pośrednio. Potrafi wypowiadać się płynnie, spontanicznie, bez większego trudu odnajdując właściwe sformułowania. Skutecznie i swobodnie potrafi posługiwać się językiem w kontaktach

towarzyskich i społecznych, edukacyjnych bądź zawodowych. Potrafi formułować jasne, dobrze zbudowane, szczegółowe, dotyczące złożonych problemów wypowiedzi ustne lub pisemne, sprawnie i właściwie posługując się regułami organizacji wypowiedzi, łącznikami, wskaźnikami zespolenia tekstu.

Osoba posługująca się językiem na poziomie C2 może z łatwością zrozumieć praktycznie wszystko, co usłyszy lub przeczyta. Potrafi streszczać informacje z innych źródeł, pisanych lub mówionych, w sposób spójny odtwarzając zawarte w nich tezy i wyjaśnienia. Potrafi wyrażać swoje myśli płynnie, spontanicznie i precyzyjnie, subtelnie różnicując odcienie znaczeniowe nawet w bardziej złożonych wypowiedziach.

Przed wprowadzeniem Europejskiego Systemu Kształcenia Językowego bardzo popularne były egzaminy Cambridge, według których definiowano poziom znajomości języka angielskiego. Są to następujące egzaminy (od najmniej do najbardziej zaawansowanych): KET – *Key English Test*, PET – *Preliminary English Test*, FCE – *First Certificate in English*, CAE – *Certificate in Advanced English*, oraz CPE – *Certificate of Proficiency in English*. Najpopularniejszym z nich jest egzamin FCE, który jeszcze kilka lat temu zwalniał z obowiązku przystąpienia do egzaminu maturalnego z języka angielskiego oraz konieczności uczęszczania na lektorat tego języka na studiach.

Tabela 1 zawiera porównanie poziomów Europejskiego Kształcenia Językowego (CEF), poziomów egzaminów Cambridge oraz lat nauki potrzebnych do osiągnięcia danego poziomu.

Tabela 1. Porównanie poziomów Europejskiego Kształcenia Językowego (CEF), poziomów egzaminów Cambridge oraz lat nauki potrzebnych do osiągnięcia danego poziomu

Rok nauki	CEF	Egzaminy Cambridge
1		
2	A1	
3	A2	KET – Key English Test
4	B1	PET – Preliminary English Test
5	B2	FCE – First Certificate in English
6	C1	CAE – Certificate in Advanced English
7	C2	CPE – Certificate of Proficiency in English

Jeśli chodzi o lata nauki, to zakłada się, że jeden podręcznik to jeden rok nauki, czyli około 120 godzin pracy ucznia z nauczycielem (należy przy tym pamiętać, że aby dobrze opanować materiał, uczeń musi poświęcić również czas na naukę samodzielną w domu). W języku angielskim istnieją następujące poziomy podręczników: *Beginner* – początkujący, *Elementary* – podstawowy, *Pre-intermediate* – średniozaawansowany niższy, *Intermediate* – średniozaawansowany, *Upper-intermediate* – średniozaawansowany wyższy, *Advanced* – zaawansowany, co w ciągu 6 lat daje w sumie około 720 godzin nauki z nauczycielem wystarczających do przejścia od zerowej do zaawansowanej znajomości języka.

Jeśli chodzi o kompetencje językowe absolwentów poszczególnych typów szkół w Polsce, to, jak już wspomniano, pierwszy język obcy jest nauczany od początku szkoły podstawowej. W gimnazjum uczeń kontynuuje naukę tego języka oraz rozpoczyna naukę drugiego. Przyjmuje się, że jednym z tych dwóch języków powinien być angielski – jeśli uczeń nie uczył się go w szkole podstawowej, powinien zacząć naukę tego języka w gimnazjum. W liceum kontynuuje naukę dwóch języków, których uczył się wcześniej, albo kontynuuje jeden, a drugiego uczy się od podstaw. Czyli, przy założeniu, że uczeń musi uczyć się języka angielskiego przynajmniej przez 6 lat, mamy następujące możliwości:

1. uczeń uczy się języka angielskiego przez 12 lat (6 lat w szkole podstawowej + 3 lata w gimnazjum + 3 lata w liceum),
2. uczeń uczy się języka angielskiego przez 9 lat (6 lat w szkole podstawowej + 3 lata w gimnazjum lub 3 lata w liceum),
3. uczeń uczy się języka angielskiego przez 6 lat (3 lata w gimnazjum + 3 lata w liceum).

Ale istotne jest także, w jakim wymiarze tygodniowym w danej szkole odbywają się zajęcia z języka obcego. Minimalna liczba godzin nauki języków obcych w poszczególnych typach szkół, określonych przez podstawę programową, przedstawiona jest w tabeli 2.

Tabela 2. Liczba godzin (tygodniowo) w całym cyklu kształcenia w poszczególnych typach szkół (przy założeniu 32 tygodni nauki w ciągu roku szkolnego)

Szkoła podstawowa		
klasy 1–3	2/2/2	192
klasy 4–6	3/3/2	256
Gimnazjum		
pierwszy język	3/3/2	256
drugi język	2/2/2	192
Liceum		
pierwszy język	3/3/3	288
drugi język	2/2/2	192

W ciągu 12 lat nauki języka angielskiego jako języka pierwszego uczeń ma do dyspozycji 992 godziny nauki (szkoła podstawowa, gimnazjum, liceum: 192+256+256+288), a w ciągu 6 lat nauki – jako drugiego języka – 384 godziny nauki (gimnazjum, liceum: 192+192).

Należy dodać, że istnieją tak zwane „godziny do dyspozycji dyrektora”, który ma do wykorzystania określoną ich liczbę i może je przeznaczyć na poszczególne przedmioty – często jest to właśnie język obcy – i uczniowie w całym cyklu kształcenia w danej szkole mogą uczyć się języka angielskiego w wymiarze np. 4 lub nawet 5 godzin tygodniowo. Zakładany przez podstawę programową poziom osiągany na poszczególnych etapach kształcenia przedstawia tabela 3:

Tabela 3. Poziom na poszczególnych etapach kształcenia zakładany przez podstawę programową

	Zakładany poziom
Szkoła podstawowa	
I etap edukacyjny: klasy 1–3	
II etap edukacyjny: klasy 4–6	A1
Gimnazjum	
III. 0 etap edukacyjny (język od podstaw)	A2
III. 1 etap edukacyjny (kontynuacja języka)	A2+

Liceum	
IV. 0 etap edukacyjny (język od podstaw – matura podstawowa)	A2+
IV. 1 etap edukacyjny (kontynuacja języka – matura podstawowa)	B1/B1+
IV. 1 etap edukacyjny (kontynuacja języka – matura rozszerzona)	B2/B2+
IV. 2 etap edukacyjny (klasy dwujęzyczne)	C1/C2

W klasach dwujęzycznych – oprócz nauki języka obcego – prowadzi się nauczanie wybranych przedmiotów z zakresu kształcenia ogólnego w języku polskim i języku obcym, będącym drugim językiem nauczania. W języku obcym powinny być nauczane minimum dwa lub trzy przedmioty i najczęściej są to: matematyka, fizyka z astronomią, chemia, biologia z higieną i ochroną środowiska, elementy historii i geografii powszechnej oraz informatyka.

W tabeli 4 znajduje się porównanie poziomów Europejskiego Kształcenia Językowego (CEF), poziomów egzaminów Cambridge, poziomów podręczników, poziomu egzaminu maturalnego oraz lat nauki potrzebnych do osiągnięcia danego poziomu.

Tabela 4. Porównanie poziomów CEF, egzaminów Cambridge, egzaminu maturalnego, podręczników oraz lat nauki

Rok nauki	CEF	Egzaminy Cambridge	Matura	Poziomy podręczników
1				beginner
2	A1			elementary
3	A2	KET	matura podstawowa	pre-intermediate
4	B1	PET		intermediate
5	B2	FCE	matura rozszerzona	upper-intermediate
6	C1	CAE		advanced
7	C2	CPE		

Jeśli chodzi o poziom egzaminów maturalnych, to zakładanym poziomem matury podstawowej jest poziom A2, na który uczeń ma 384 godziny w ciągu sześciu lat nauki (w sytuacji gdy jest to język rozpoczynany w gimnazjum jako drugi język i kontynuowany w liceum również jako drugi język). Poziom A2 jest teoretycznie do osiągnięcia w ciągu trzech lat nauki, czyli 360 godzin (3 lata x 120 godzin). Zakładany poziom matury na poziomie rozszerzonym to poziom B2, teoretycznie do osiągnięcia w ciągu pięciu lat nauki, czyli 600 godzin (5 lat x 120 godzin). Faktyczny czas nauki w ciągu 12 lat nauki języka angielskiego jako języka pierwszego to 992 godziny. Nawet jeśli odliczy się naukę w klasach 1–3 szkoły podstawowej, kiedy to dzieci nie uczą się języków obcych jeszcze tak intensywnie i efektywnie jak później, gdy są starsze i osiągną już odpowiedni stopień dojrzałości intelektualnej, to pozostaje 800 godzin realizowanych w ciągu 9 lat.

Jeśli chodzi o szkolnictwo wyższe, to standardy kształcenia na poszczególnych kierunkach studiów zakładają, że absolwent studiów pierwszego stopnia powinien znać język obcy na poziomie biegłości B2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego Rady Europy oraz posiadać umiejętności posługiwania się językiem specjalistycznym z zakresu kierunku studiów. Standardy określają minimalną liczbę godzin lektoratów z języka obcego na 120 godzin (czyli jeden rok nauki i jeden podręcznik). W standardach dla studiów drugiego stopnia nie ma wymagań dotyczących języków obcych.

Poniżej zamieszczono dwa przykładowe zadania wraz z modelowymi odpowiedziami pokazującymi różnice w poziomie wykonania tego samego zadania przez uczniów na różnych etapach edukacyjnych i uczniów realizujących różne warianty podstawy programowej⁴.

Zadanie 1: Opisz jednego ze swoich domowników lub kolegów.

1. Język obcy rozpoczynany w gimnazjum: uczeń tworzy bardzo krótkie, proste i zrozumiałe wypowiedzi ustne, np. *My sister is tall and slim.*

⁴ Podstawa programowa z komentarzami, t. 3, *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 71, www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf (dostęp maj–czerwiec 2010).

2. Język obcy kontynuowany w gimnazjum: uczeń tworzy krótkie i zrozumiałe wypowiedzi ustne, np. *My sister is quite tall, about 170 cm, and she's very slim. She's got long black hair. She often wears jeans.*
3. Liceum, poziom podstawowy: uczeń tworzy krótkie, zrozumiałe wypowiedzi ustne, np. *My sister is very attractive. She's rather tall and slim. She's got perfect figure and she's got beautiful long black hair. She wears casual clothes and looks very good in jeans and a shirt.*
4. Liceum, poziom rozszerzony: uczeń tworzy płynne i zrozumiałe dłuższe wypowiedzi ustne, np. *My sister is an attractive girl: she's quite tall, although not too tall, very slim, with perfect figure and she's got lovely long black hair. She looks very good in classic jeans and a shirt. Smart casual is her style.*

Zadanie 2: Jesteś u znajomych i chcesz skorzystać z telefonu.

Poproś o pozwolenie.

1. Język obcy rozpoczynany w gimnazjum: uczeń reaguje ustnie w prosty i zrozumiały sposób, w typowych sytuacjach, np. *Can I make a phone call?*
2. Język obcy kontynuowany w gimnazjum: uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały w typowych sytuacjach, np. *Excuse me, I'd like to make a phone call. Can I use your phone?*
3. Liceum, poziom podstawowy: uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej w typowych sytuacjach, np. *Excuse me, I have to make an important phone call. Could I use your phone, please?*
4. Liceum, poziom rozszerzony: uczeń reaguje ustnie w sposób płynny w różnorodnych, bardziej złożonych sytuacjach, np. *Excuse me, I have to make an important phone call. I was wondering if it would be possible to use your phone. It's really urgent, you know.*

Bibliografia

Podstawa programowa z komentarzami, t. 3, *Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, s. 14, 71; www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/Podstawa_programowa/men_tom_3.pdf.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp.

<http://www.cambridgeesol.pl/exam/cefr/index.php>.

Ewa Matuska

Wizje karier zawodowych studentów prowincjonalnych jako strategie budowy kompetencji osobistych w kontekście uczenia się przez całe życie

Summary

The paper refers to the problem of building personal competencies in connection with lifelong learning key competence in context of career paths. The common *European Qualification Frame* is used to explain this connection and the crucial role of key competence of learning is stressed. Modern personal career paths – represented especially by approach of *Why* generation on labour market are shortly described as lifelong learning strategies. An empirical part is concentrated on data obtained from investigations of extramural 468 students from three provincial towns located in subregion of Middle Pomerania and studying three different specializations: management, physiotherapy, pedagogy. Students' motivators of decision making in connection with choosing the direction of studying were investigated and differentiated. It was analyzed how they are joined to students' future career paths and what kind of professional perspectives they have. In conclusions – students' carrier visions are assumed as not so realistic, as optimistic and studying activity showed itself as an active strategy of building personal competencies strategies in context of lifelong learning.

Wprowadzenie

Niektóre regiony Polski w nieco wolniejszym tempie niż inne podlegają procesom integracji społeczno-ekonomicznej, pomimo równej szansy ich mieszkańców uczestniczenia w demokratycznej swobodzie wolnego wyboru oferty edukacyjnej czy też decyzji o miejscu poszukiwania pracy. W tym ostatnim przypadku – po otwarciu dla naszych obywateli wszystkich unijnych rynków pracy – mogą korzystać i z krajowych, i z europejskich ofert pracy. Warunkiem umiejętnego

wykorzystania tych możliwości jest jednak posiadanie pożądanych, odpowiednich kompetencji zawodowych. By je zdobyć, osoby dorosłe nieusatsfakcjonowane aktualną pozycją lub bezskutecznie poszukujące pracy w wyuczonym zawodzie dobrowolnie podejmują wysiłek dokształcania się na poziomie studiów wyższych. Podejmowane decyzje edukacyjne są więc bezpośrednio sprzężone z planowaną i pożądaną przez nich pozycją na rynku pracy.

Czy jednak decyzja i wybór kierunku studiów na lokalnym rynku edukacyjnym jest atrakcyjną i słuszną ścieżką kariery indywidualnej? Czy realizowany program studiów daje realną perspektywę nabycia oczekiwanych kompetencji zawodowych i osobistych oraz gwarancję zatrudnienia?

Tego rodzaju pytania stały się inspiracją do podjęcia badań w sub-regionie Pomorza Środkowego – jednego z wolniej integrujących się obszarów w polskiej rzeczywistości poakcesyjnej. Przed prezentacją wyników przeprowadzonych badań naświetlona zostanie problematyka karier zawodowych i kompetencji osobistych z perspektywy kształcenia przez całe życie. Dla wzmocnienia postrzeganego związku, zdecydowano się na symboliczne ujęcie wytycznych polityki Unii Europejskiej akcentującej wagę kompetencji widzianych z perspektywy *lifelong learning* w opracowanej w roku 2010 nowej strategii *Europa 2020*¹ a wcześniej, w 2006 r., podkreślanych w tzw. europejskich ramach odniesienia (*European Qualification Frame*)².

Kompetencje osobiste a unijna koncepcja kompetencji kluczowych

Edukacja, szczególnie na poziomie studiów wyższych, w społecznym i ekonomicznym wymiarze ma do odegrania zasadniczą rolę polegającą-

¹ Komunikat Komisji Europejskiej, *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela, 03.03.2010.

² *Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia* to załącznik do zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, opublikowanego w Dzienniku Urzędowym Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394, http://eur-lex.europa.eu/LexUriSer_v/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf (dostęp maj-czerwiec 2010).

cą na zapewnieniu uzyskania przez obywateli kompetencji kluczowych niezbędnych, aby umożliwić im elastyczne dostosowywanie się do zmian współczesnej zglobalizowanej gospodarki i wielokulturowego życia społecznego. W tym kontekście jednym z głównych celów europejskich ram odniesienia jest określenie i zdefiniowanie kompetencji kluczowych jako: „takich umiejętności i postaw, które są konieczne do osobistej samorealizacji, bycia aktywnym obywatelem, spójności społecznej i uzyskania szans na zatrudnienie w społeczeństwie wiedzy”³. W cytowanym dokumencie kompetencje są więc definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji.

W ramach odniesienia ustanowiono osiem kompetencji kluczowych i są to:

- porozumiewanie się w języku ojczystym;
- porozumiewanie się w językach obcych;
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- kompetencje informatyczne;
- umiejętność uczenia się;
- kompetencje społeczne i obywatelskie;
- inicjatywność i przedsiębiorczość;
- świadomość i ekspresja kulturalna.

W konsensualnej koncepcji autorów europejskich ram edukacji kompetencje kluczowe uważane są za jednakowo ważne, ponieważ każda z nich może przyczynić się do udanego życia w społeczeństwie wiedzy. Zakresy wielu spośród tych kompetencji częściowo się pokrywają i są wzajemnie powiązane, aspekty niezbędne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje w innej. Dobre opanowanie podstawowych umiejętności językowych, czytania, pisania, liczenia i umiejętności w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych (TIK) są niezbędną podstawą uczenia się; umiejętność uczenia się sprzyja zaś wszelkim innym działaniom kształceniowym. Niektóre bardziej szczegółowe predyspozycje, zdolności czy umiejętności jednostki (które jednak trudno określać mianem kompetencji z uwagi na ich charakter cech psychologicznych), takie jak: krytyczne myślenie, kreatywność, inicjatywa, rozwiązywanie problemów, ocena ryzyka,

³ *Ibidem*, s. 5.

podejmowanie decyzji i konstruktywne kierowanie emocjami, mają zastosowanie we wszystkich elementach ram odniesienia i są istotne we wszystkich ośmiu kompetencjach kluczowych. Jednakże jedna z wymienianych kompetencji kluczowych – umiejętność uczenia się – w opinii autorki – wydaje się jednak mieć znaczenie kardynalne dla nabywania pozostałych⁴. I to właśnie ona jest kanwą niniejszego opracowania – studiowanie jako zorganizowana forma uczenia się i samokształcenia jest tu widziana jako planowa, długofalowa aktywność mająca na celu nabywanie i/lub podnoszenie kluczowej kompetencji uczenia się, kompetencji warunkującej efektywne uczenie się przez całe życie. Jest to jednocześnie kluczowa kompetencja zapewniająca rozwój osobisty poprzez poszerzanie wiedzy, osiągnięcie zróżnicowanych, ale wewnętrznie spójnych struktur osobowości, samoregulację, kształtowanie automotywacji, dawanie szansy na samorealizację. Uczenie się pozwala też na świadome sterowanie własną karierą zawodową i życiową, co więcej – na czynienie tego zarówno w wymiarze transregionalnym, czy transnacionalnym (kariera w zglobalizowanym świecie bez granic), jak i ponadczasowym (kariera na różnych etapach życia jednostki).

Kariera w ujęciu jednostkowym jako uczenie się przez całe życie

Po dość długo dominującej w naukach społecznych – zwłaszcza w socjologii pracy – linearnej koncepcji kariery, rozumianej jako sekwencja kolejnych zawodów i stanowisk pracy zajmowanych przez pracownika w czasie zatrudnienia w określonej organizacji lub w całym okresie aktywności zawodowej, obecnie dominuje era nieliniarnych ujęć karier zawodowych. Linearna kariera zawodowa reprezentuje tradycyjną orientację hierarchiczną, eksponującą obejmowanie stanowisk kierowniczych, zawodów prestiżowych, osiągnięcie maksymalnych szczytów w zawodzie⁵. Ta koncepcja nawiązuje wprost do etymolo-

⁴ E. Matuska, *Managing of skills in a company from perspective of European labour market*, „Human Resources Management and Ergonomics” 2009, Vol. 3, nr 2, s. 65, Zvolen, Slovakia.

⁵ H. Januszek, J. Sikora, *Socjologia pracy*, Poznań 1998, s. 101.

gicznego znaczenia pojęcia „kariera” zapożyczonego z j. włoskiego, gdzie słowo *carriera* określa plac gonitwy, tor wyścigowy, jazdę galopem⁶. Taki model kariery zaszczipiony mocno w nowej polskiej ekonomiczno-społecznej rzeczywistości porestrukturyzacyjnej nakazuje koncentrację na pracy, uporczywe dążenie do awansu, implikuje postawy rywalizacyjne i indywidualne współzawodnictwo w pracy. Jest on silnie reprezentowany na naszym obecnym rynku pracy i widoczny zwłaszcza w zachowaniach pokolenia tzw. *baby boomers* – polskich „pampersów”, którym system kapitalistyczny szeroko otworzył drzwi do kariery i wciągnął w jej wir. Trauma fali bezrobocia i hiperinflacji, którą obserwowali podczas transformacji systemu gospodarki, nakazała im pokorę w stosunku do szansy otrzymania pracy, a jednocześnie wyznaczyła stromą ścieżkę kariery – w górę. Wykonywanie swej pracy z poświęceniem i uporczywe dążenie do awansu postrzegane było – i jest nadal – jako strategia ofensywna, zabezpieczająca przed wypadnięciem z rynku pracy, a jednocześnie oferująca nowe, nieznane dotąd możliwości i profity. Takich, niekiedy kompulsywnych postaw w stosunku do pracy, nie reprezentuje pokolenie, które obecnie wkacza na jej rynek – dobrze wykształcone, od urodzenia wychowujące się w nowej rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. To nowe tzw. pokolenie Y (z ang. *Why?*) przedstawia koncepcję kariery postrzeganej jak globalny styl życia⁷. Najdobitniej wyraża się to w trendzie funkcjonowania zawodowego zawartego w formule *work – life – balance*. Kariera zawodowa jest tu wpisana w karierę życiową – to nie tylko przebieg pracy zawodowej, lecz obejmujący prawie całe życie człowieka proces rozwoju jego postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości oraz wiedzy, odnoszący się zarówno do pracy, w tym – w okresie instytucjonalnego i pozainstytucjonalnego – uczenia się, jak i do ról, i zadań pełnionych poza pracą – w rodzinie, społeczności lokalnej, w czasie przeznaczonym na rekreację i wypoczynek⁸. Kariera – to po prostu uczenie się przez całe życie.

⁶ *Encyklopedia pedagogiczna*, red. J. Śmieciński, Warszawa 2003, s. 552.

⁷ A. Konefał, *Pokolenie Y – nowe wyzwanie dla pracodawców*, „Pedagogika Pracy” 2009, nr 54.

⁸ E. Herr, S. Crammer, *Planowanie kariery zawodowej*, Warszawa 2001, s. 37.

Charakterystyka terenu badań i badanej grupy

Czy decyzje studentów uczelni prowincjonalnych o zdobywaniu edukacji na poziomie wyższym na kierunkach i specjalnościach oferowanych przez uczelnie działających w takich ośrodkach jak Słupsk, Kołobrzeg, Bytów, rzeczywiście dają szansę spodziewanej satysfakcji zawodowej i zatrudnienia; jakiego rodzaju wizje karier reprezentują?

Badane ośrodki akademickie to miasta powiatowe Pomorza Środkowego, obejmujące obszary, które od lat borykają się z problemami bezrobocia strukturalnego – po likwidacji dawnych gospodarstw rolnych – i ograniczoną ofertą miejsc pracy na lokalnych rynkach. Jest to efekt słabej koncentracji przemysłu na tych terenach, z punktowo jedynie rozwijającymi się ośrodkami życia gospodarczego, głównie w branży przetwórstwa i turystyki. Obszar ten wyróżnia też peryferyjne położenie w stosunku do stolic obecnych województw – Gdańska w regionie pomorskim oraz Szczecina – w regionie zachodniopomorskim, co przekłada się na jego oddalenie od ośrodków posiadających atrakcyjne oferty edukacyjne i rozwojowe. Ten podwójny *handicap* – ekonomiczny i geograficzny – widać wyraźnie na poziomie planowania kariery zawodowej młodzieży i osób w wieku produkcyjnym, które podejmują studia wyższe, by wzmocnić swoje kompetencje zawodowe i osobiste. Niewątpliwie najistotniejszym aspektem jest trafne ocenienie szans rozwoju zawodowego i wybór takiego zawodu, który to umożliwi.

Istotne w badaniu było rozpoznanie rodzaju motywacji wyboru miejsca i określonego kierunku kształcenia się oraz wizji kariery zawodowej i planów zatrudnienia związanych z tym wyborem. Pytaniem teoretycznym było: czy studiowanie jest strategią pragmatyczną czy raczej perspektywiczną? Czy gwarantuje szybki zwrot inwestycji w postaci istotnej poprawy szans zawodowych po studiach, czy też jest wartością samą w sobie, oferującą możliwość budowania podstawowej kompetencji kluczowej, jaką jest kompetencja uczenia się procentująca długofalowo w edukacji przez całe życie?

Weryfikacji poddano czynniki wyboru studiów na kierunkach: fizjoterapia w Wyższej Szkole Zarządzania i Przedsiębiorczości w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Kołobrzegu, zarządzanie w Wyższej Hanzeatyckiej Szkole Zarządzania w Słupsku oraz pedagogika

w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wydział Zamiejscowy w Bytowie. Wszystkie badane uczelnie są placówkami typu niepublicznego, a nauka w nich jest odpłatna – dla podejmujących w nich studia jest to więc inwestycja finansowa we własny rozwój i w posiadaną wizję kariery. Badania ankietowe przeprowadzono w styczniu i w lutym 2010 roku, próbą badawczą objęto 468 studentów. W badaniu brali udział wyłącznie studiujący w trybie zaocznym. Najwięcej osób reprezentowało przedział wiekowy 19–25 lat (57,7%), następnie 26–30 lat (21,1%) i dalej – 31–35 lat (12,2%), 36–40 lat (6,1%), 41–50 lat (2,9%). Wśród ankietowanych osób na kierunku pedagogika były niemal same kobiety (98%), natomiast na pozostałych kierunkach badanie objęło mężczyzn i kobiety w następujących proporcjach: fizjoterapia – 69,3% kobiet i 30,9% mężczyzn; zarządzanie – 56,8% kobiet i 43,2% mężczyzn.

Motywatory wyboru kierunku studiów według opinii studentów

Głównym źródłem motywacji do podjęcia studiów na wybranym kierunku dla studentów omawianych kierunków jest przede wszystkim zainteresowanie tematyką studiów, czyli motywacja poznawcza, oraz chęć zdobycia ciekawego zawodu, a co się z tym wiąże – ciekawszej pracy (tabela 1). Te motywatory są wyraźne u studentów wszystkich trzech badanych kierunków, ale najsilniej występują u studentów zarządzania (33,1%) i pedagogiki (26,2%). Kolejnym co do wagi czynnikiem wyboru jest nadzieja znalezienia stałego zatrudnienia, które wiąże się z aspektem bezpieczeństwa finansowego. Ten przejaw jest szczególnie istotny dla studentów fizjoterapii (18,6%) i pedagogiki (14,3%). Podobnym motywatorem studiowania jest, przez podwyższenie swoich kwalifikacji zawodowych, znalezienie lepiej płatnej pracy. Dotyczy to zwłaszcza studentów zarządzania (16,1%) i fizjoterapii (14,6%), którzy w większości byli zatrudnieni w różnych przedsiębiorstwach i liczyli, że po studiach otrzymają lepsze stanowiska. Dla nich studiowanie to możliwość rozwoju zawodowego związanego z awansem w swoim miejscu pracy – tak uważało 12,5% studentów zarządzania i 8,8% fizjoterapii (natomiast w ogóle nie miało to znaczenia dla studentów pedagogiki). Znacznie

rzadziej dla studiujących nauka w szkole wyższej to szansa uniknięcia zwolnienia z pracy ze względu na podwyższenie własnych kompetencji (6,8% studentów zarządzania, 4,8% – fizjoterapii, 1,2% – pedagogiki). W porównaniu ze studentami fizjoterapii, studenci kierunków pedagogika i zarządzanie znacznie częściej kierowali się motywem ogólnego podniesienia kwalifikacji zawodowych. Prawdopodobnie jest to związane z faktem, że większość studentów fizjoterapii pracowała już w swoim zawodzie – w przeciwieństwie do badanych osób na pedagogice czy zarządzaniu – i status wyższego wykształcenia ma dla nich bardziej walor użytkowy niż prestiżowy.

Tabela 1. Motywatory studiowania na badanych kierunkach

Główne motywatory % wskazań*	Zarządzanie	Fizjoterapia	Pedagogika
Zainteresowanie tematyką studiów	33,1	19,8	26,2
Chęć zdobycia ciekawego zawodu	19,8	17,1	21,6
Możliwość znalezienia stałego zatrudnienia	9,2	18,6	14,3
Szansa na podjęcie ciekawszej pracy	12,6	10,5	6,8
Szansa na podjęcie lepiej płatnej pracy	16,1	14,6	10,4
Możliwość awansu w dotychczasowej pracy	12,5	8,8	0,3
Możliwość przekwalifikowania się	5,6	3,1	4,8
Uniknięcie zwolnienia z pracy ze względu na podwyższenie własnych kompetencji	6,8	4,8	1,2
Podniesienie kwalifikacji zawodowych (uzyskanie tytułu licencjata)	11,4	2,7	13,2

Źródło: opracowanie własne, *wyniki nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość zaznaczenia przez respondenta kilku opcji.

Motywy wyboru kierunku studiów korespondują w wizjami przyszłości zawodowej formułowanymi przez studentów – co jest kluczowym przedmiotem badań w niniejszym opracowaniu. Rozkład wyników odnośnie do tego zagadnienia został zaprezentowany w tabeli 2.

Tabela 2. Plany zawodowe na przyszłość

Główne czynniki % wskazań*	Zarządzanie	Fizjoterapia	Pedagogika
Podjęcie pracy w zawodzie, który obecnie studiuję	31,5	41,7	43,1
Podjęcie pracy w ogóle (gdziekolwiek)	3,4	10,8	22,6
Założenie własnej działalności gospodarczej	22,3	19,1	1,8
Objęcie stanowiska kierowniczego	12,2	13,4	0,3
Zapewnienie sobie bezpieczeństwa na dotychczasowym stanowisku pracy	14,5	11,2	1,4
Możliwość awansu	15,3	14,2	4,3
Kontynuacja podwyższania kwalifikacji (poziomu wykształcenia)	12,7	2,1	19,7

Źródło: opracowanie własne, *wyniki nie sumują się do 100% z uwagi na możliwość zaznaczenia przez respondenta kilku opcji.

Jak powyżej stwierdzono, wybór kierunku w badanych grupach studiów generalnie wynika z motywacji poznawczej i wpisuje się w zakres zainteresowań studentów – w związku z tym konsekwentnie powinna pojawić się tendencja do podejmowania pracy w zawodzie, w którym osoby zdecydowały się kształcić. Tendencja ta rzeczywiście wystąpiła – ponownie uzyskano bardzo zbliżone wyniki dla trzech badanych kierunków: w wyuczonym zawodzie chce pracować 43,1% studentów pedagogiki, 41,7% studentów fizjoterapii oraz 31,5% studentów zarządzania. Są to wyniki na pewno pozytywne – jednak o ile w przypadku studiujących fizjoterapię czy zarządzanie wizja pracy w zawodzie po studiach jest bardzo realna (bo i tak dany zawód na ogół jest już wykonywany) – to w przypadku studentów pedagogiki – z uwagi na nasycenie rynku pedagogami – raczej wątpliwa. Jako możliwa opcja wykonywania pracy po studiach pojawia się też plan założenia własnej działalności gospodarczej przez studentów zarządzania (22,3%) i fizjoterapii (19,1%) – co jest w pełni zrozumiałe w przypadku tych kierunków studiów, zaś nie jest prawie brane pod uwagę przez studentów pedagogiki (1,8%). W przypadku

studentów zarządzania i fizjoterapii kolejno wskazywano na możliwości awansu w dotychczasowej pracy i objęcie funkcji kierowniczej lub też wiązano z bezpiecznym pozostaniem na dotychczasowym stanowisku. Plan kontynuowania nauki na dalszym szczeblu (magisterium) miał za to decydujące znaczenie dla studentów pedagogiki (19,7%), nieco mniej – zarządzania (12,7%), a tylko nieznacznie charakteryzował studentów fizjoterapii (2,1%).

Interesującym zagadnieniem było, w jaki sposób plany zawodowe studentów odzwierciedlają się w subiektywnej ocenie ich perspektyw zatrudnienia na lokalnym rynku pracy. Wyniki tej oceny przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Subiektywna ocena perspektyw pracy na lokalnym rynku

Główne czynniki % wskazań	Zarządzanie	Fizjoterapia	Pedagogika
Jestem spokojna/y o swoją przyszłość zawodową	42,0	48,7	12,8
Obawiam się o moją przyszłość zawodową	33,2	31,6	47,8
Nie widzę możliwości rozwoju zawodowego na lokalnym rynku pracy	13,3	1,8	22,5
Podejmę próbę znalezienia pracy poza lokalnym rynkiem pracy (wyjadżd do innego regionu lub za granicę)	8,7	7,9	17,7

Źródło: opracowanie własne.

Otrzymane wyniki są wyraźnie ambiwalentne – prawie połowa studentów zarządzania (42%) i fizjoterapii (48,7%), ale tylko niespełna 13% pedagogiki jest spokojna o swoją przyszłość zawodową na lokalnym rynku pracy. Ale jednocześnie znaczna część studiujących na wszystkich trzech kierunkach obawia się o swoją przyszłość zawodową – najbardziej zaś, co nie dziwi, studenci pedagogiki (47,8%). Ponadto istotna grupa badanych studentów (ponownie głównie pedagogiki – 22,5%) nie widzi dla siebie możliwości rozwoju zawodowego na miejscu i jest zdecydowana poszukiwać zatrudnienia przede wszystkim w większych miastach Polski Północnej oraz za granicą.

Ta ambiwalencja ocen jest trudna do wyjaśnienia, ale na pewno może być korelowana z ogólną dezorientacją studentów w zakresie trendów i perspektyw różnych rynków pracy – lokalnego, krajowego czy globalnego (co wskazywałoby na ich poważne potrzeby w zakresie doradztwa zawodowego i personalnego). Może być też korelowana z pośredniczącym wpływem czynności studiowania na kompetencje osobiste studentów. Z jednej strony – studenci, obserwując rzeczywistość, lokalnie często nie widzą dla siebie wielu szans na zatrudnienie i rozwój – z drugiej strony zaś – dzięki studiom – nabierają wiedzy i umiejętności ośmielających do marzeń zawodowych i wyzwających mobilność. Studiowanie pełniłoby tu więc rolę strategii ofensywnej – wzmacniającej przede wszystkim kompetencje osobiste – wzrost samooceny, poziomu aspiracji, dążenie do samorealizacji. Sprzyjającej ogólnie budowaniu kompetencji osobistych w sferze poznawczej, emocjonalnej i motywacyjnej. Przygotowującej i pozytywnie nastawiającej osoby podejmujące wysiłek studiowania do znanej im już realnej perspektywy uczenia się przez całe życie.

Podsumowanie

Studenci badanych kierunków na trzech różnych niepublicznych uczelniach w miastach prowincjonalnych regionu Pomorza Środkowego budują ogólnie bardzo niejednoznaczne nastawienia i scenariusze swoich karier zawodowych. Większość badanych z przekonaniem wyjaśnia swoje wybory kierunku kształcenia na poziomie wyższym jako efekt głównie motywacji poznawczej i optymistycznie spodziewa się po studiach podjęcia/kontynuacji pracy. Motywacja poznawcza – wynikająca z zainteresowań – nie budzi tu wątpliwości, gdyż badani sami inwestują środki finansowe w swoje wykształcenie, mając pewien – aczkolwiek niezbyt bogaty – wachlarz możliwości wyboru kierunków na konkurencyjnych uczelniach lokalnych. Jednakże optymizm związany z pracą w studiowanym zawodzie – w świetle statystyk ofert pracy – wydaje się zgola nieuzasadniony w przypadku studentów pedagogiki. Wynik ten – poboczny w stosunku do tematu podjętego w tym opracowaniu – wskazuje, jak słaba jest współpraca lokalnych uczelni z instytucjami monitorującymi zjawiska i tendencje panu-

jące na miejscowych rynkach pracy i jak bardzo osoby podejmujące studia nie posiadają prawidłowej orientacji w trendach zatrudnienia. Z punktu widzenia niniejszego tematu istotniejsze wydają się jednak wnioski sugerujące ogólnie pozytywne związki pomiędzy studiowaniem a nastawieniem studentów wobec perspektyw własnej kariery zawodowej. Uczenie się jako dobrowolna, planowa aktywność dostarcza studentom pozytywnych konotacji odnoszonych do sfery kompetencji osobistych, a tym samym nabywania wszystkich kompetencji kluczowych, ułatwiając im mobilność i planowanie życiowych karier – na regionalnym, krajowym czy też unijnym rynku pracy. Wizje karier studentów prowincjonalnych są więc nie zawsze realistyczne, ale za to śmiałe i raczej optymistyczne.

Bibliografia

- Encyklopedia pedagogiczna*, red. J. Śmieciński, Warszawa 2003.
- Herr E., Crammer S., *Planowanie kariery zawodowej*, Warszawa 2001.
- Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*, Poznań 1998.
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394.http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/l_394/l_39420061230pl00100018.pdf.
- Komunikat Komisji Europejskiej, *EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010.
- Konefał A., *Pokolenie Y – nowe wyzwanie dla pracodawców*, „Pedagogika Pracy” 2009, nr 54.
- Matuska E., *Managing of skills in a company from perspective of European labour market*, „Human Resources Management and Ergonomics” 2009, Vol. 3, nr 2, s. 57–65, Zvolen, Slovakia.

Część trzecia

Doskonalenie kompetencji pracowników

Irena Figurska

Wpływ rywalizacji wewnątrz organizacji na kompetencje pracowników – wybrane aspekty

Summary

The literature on human resources management emphasizes the need to build an corporate culture based on trust and cooperation. Practice shows however, that the rivalry between co-workers often replaces cooperation. This article deals with the competition between employees and its influence on staff competencies in organizations. The author explained the concept of internal rivalry, pointed subjects and objects of competition, discussed advantages and disadvantages of internal rivalry in organizations. The article presents the results of research carried out on working people, which shows effects of competition between employees in different areas of an organization, including human resources management, in the opinion of the respondents. Conclusions from conducted research are included in the final part of the article.

Wprowadzenie

Współcześnie obserwuje się ogromny wzrost zainteresowania tematyką związaną z budowaniem gospodarki opartej na wiedzy (GOW), a ponieważ wiedzę kreować i wykorzystywać w swoich działaniach mogą tylko ludzie, dlatego w GOW rośnie znaczenie zasobów ludzkich i kompetencji pracowników. Współcześnie to kompetencje pracowników mogą prowadzić organizację do realizacji jej strategii, zaspokojenia potrzeb klientów i sprostania warunkom dyktowanym przez konkurencję.

W literaturze z zakresu zarządzania zwraca się uwagę na konieczność budowania w organizacjach kultury opartej na zaufaniu i współpracy. Tymczasem w praktyce często rywalizacja pomiędzy pracownikami zastępuje współdziałanie, a uczestnictwo w tzw. wyścigu szczurów stało się dość powszechnym zjawiskiem.

Celem niniejszego rozdziału jest zbadanie wpływu rywalizacji pracowniczej na kompetencje pracowników i weryfikacja wynikających z rozważań teoretycznych wniosków w oparciu o dane empiryczne, uzyskane na podstawie przeprowadzonego wśród osób pracujących badania ankietowego.

Kompetencje i ich rodzaje

Kompetencje to wszystkie cechy pracowników – wiedza, umiejętności, doświadczenia, zdolności, ambicje, wyznawane wartości, style działania, których posiadanie, rozwijanie i wykorzystywanie przez pracowników umożliwia realizację strategii organizacji, w której są zatrudnieni¹.

Kompetencje obejmują ogół trwałych właściwości człowieka, które tworzą związek przyczynowo-skutkowy z osiąganymi przez niego wysokimi lub ponadprzeciętnymi efektami pracy, które mają wymiar uniwersalny². Właściwości te, używane, a następnie rozwijane w procesie pracy, prowadzą do osiągnięcia rezultatów pożądaných zarówno z punktu widzenia pracownika, jak i organizacji.

Według Tomasza Rostkowskiego, na kompetencje składają się³;

- uzdolnienia, umożliwiające rozwój, których posiadanie pozwala pozyskać nowe kompetencje,
- umiejętności i zdolności, niezbędne do odniesienia sukcesu w pracy nad konkretnymi zadaniami,
- wiedza, którą można zastosować w działaniach do wykonywania konkretnej pracy w ramach zawodu, specjalizacji, stanowiska czy organizacji,
- kompetencje fizyczne i psychofizyczne, wiążące się z wymaganiami stanowiska pracy,
- style zarządzania i pracy, dotyczące sposobu osiągnięcia celów,

¹ *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, red. T. Rostkowski, Warszawa 2004, s. 41.

² A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2003, s. 153.

³ T. Rostkowski, *Zintegrowany system zarządzania kompetencjami*, [w:] *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, red. M. Juchnowicz, Warszawa 2006, s. 162–163.

- osobowość, decydująca np. o zorientowaniu na współpracę i realizację celów,
- zasady i wartości określające motywację do działania, mające wpływ na dokonywane wybory,
- zainteresowania pracowników mogące wskazywać na preferencje dotyczące pracy, zadań, środowiska pracy.

Z definicji kompetencji wynikają ich cechy, wśród których do najważniejszych należą: proefektywnościowy charakter, zmienność – można je bowiem rozwijać, kształcić i doskonalić – a także mierzalność, bowiem w oparciu o wypracowane skale, metody pomiaru i stopniowania kompetencji można zbadać poziom ich spełnienia.

Autorzy publikacji poświęconych kompetencjom wyróżniają różne ich kategorie. Aleksy Pocztowski dzieli kompetencje na podstawowe, mające zasadnicze znaczenie dla prawidłowego wykonywania danej pracy, jak np. wiedza, umiejętności, oraz wyróżniające, odróżniające pracownika efektywnego od pozostałych, np. postawy, motywacje i wartości⁴.

T. Rostkowski za podstawowy uznaje podział kompetencji na trzy główne kategorie⁵:

- kompetencje kluczowe, wspólne dla wszystkich pracowników firmy, budujące spójną, jednolitą dla wszystkich pracowników kulturę organizacyjną,
- kompetencje specyficzne dla funkcji, występujące u osób pracujących w konkretnych obszarach działalności firmy (np. marketingu, sprzedaży, badaniu jakości),
- kompetencje specyficzne dla ról, wymagane od pracowników w związku z odgrywanymi przez nich rolami (np. stratega lidera zespołu).

Kompetencje pracowników uważane są za najcenniejszy kapitał, jakim dysponuje przedsiębiorstwo, dlatego uznaje się, że procesy personalne powinny być przede wszystkim nastawione na dostosowanie posiadanych przez pracowników kompetencji do potrzeb organizacji oraz wykorzystanie ich zgodnie z tymi potrzebami⁶. Zarządzanie kompeten-

⁴ A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami...*, *op. cit.*, s. 155.

⁵ *Nowoczesne metody...*, *op. cit.*, s. 59.

⁶ *Ibidem*, s. 38, 40.

cjami, definiowane jako zespół działań prowadzących do wzrostu wartości kapitału ludzkiego i efektywności działania organizacji, stało się bardzo ważnym elementem polityki personalnej. Obejmuje ono „(...) określanie standardów kompetencyjnych, planowanie i organizowanie działań związanych z kształtowaniem kompetencji w organizacji, inspirowanie i motywowanie ludzi w kierunku doskonalenia zawodowego i podejmowania się nowych bądź szerszych ról organizacyjnych, a także kontrolę przebiegu związanych z tym procesów”⁷.

Prawidłowo zaprojektowany i wdrożony system zarządzania kompetencjami stwarza szansę zintegrowania poszczególnych dziedzin zarządzania zasobami ludzkimi, przynosi też korzyści dla jakości zarządzania zasobami ludzkimi poprzez m.in. stworzenie jednolitych kryteriów do rzetelnej i sprawiedliwej oceny pracowników, opracowanie podstaw do planowania rozwoju pracowników, postrzeganie człowieka jako czynnika, dzięki któremu firma może osiągnąć rzeczywistą przewagę konkurencyjną⁸.

System zarządzania kompetencjami w organizacji znajduje się pod wpływem zarówno czynników zewnętrznych, jak i wewnętrznych. Do czynników zewnętrznych można zaliczyć m.in. obowiązujące prawo, sytuację na rynku pracy czy jakość kształcenia na różnych szczeblach edukacji. Z kolei czynniki wewnętrzne to m.in. system zarządzania w organizacji, kompetencje kierownictwa, możliwości finansowe organizacji czy też typ kultury organizacji.

Rywalizacja wewnętrzna

Rywalizacja definiowana jest jako „(...) postępowanie agresywne, zaborcze, to walka, w której przeciwne strony dążą do wywołania takiego ciągu zdarzeń (...), który umożliwia osiągnięcie postawionego sobie celu, przy czym cel ten może być uzyskany tylko przez jednego z uczestników rywalizacji”⁹.

⁷ T. Oleksyn, *Praca i płaca w zarządzaniu*, Warszawa 2001, s. 225.

⁸ *Nowoczesne metody...*, *op. cit.*, s. 38, 40.

⁹ D. Miller, *Konkurencja, współzawodnictwo, rywalizacja*, „Prakseologia” 2000, nr 140, s. 32.

Rywalizować mogą ze sobą organizacje, wydziały, zespoły lub komórki w ramach organizacji, jak również indywidualni pracownicy. W niniejszym rozdziale skupiono się na rywalizacji pomiędzy pracownikami w ramach organizacji.

Aby w organizacji doszło do rywalizacji, muszą istnieć podmioty rywalizacji, a więc osoby, które chcą rywalizować, przy czym chęć rywalizacji może wynikać z osobowości człowieka lub być wynikiem okoliczności, w jakich się znalazł. Musi także istnieć przedmiot rywalizacji, a więc pewien stan lub dobro będące celem rywalizacji, które dla zaangażowanych stron charakteryzuje się dużą użytecznością. Kolejnym czynnikiem jest prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. Uczestnictwo w rywalizacji w sytuacji, kiedy możliwość wygranej jest znikoma, nie byłoby postępowaniem racjonalnym.

Celem rywalizacji pracowników może być zachowanie stanowiska, rywalizować też można o osiągnięcia, o władzę lub o samodzielność¹⁰. Rywalizacja o zachowanie stanowisk zdeterminowana jest zarówno sytuacją na rynku pracy, jak i coraz powszechniejszym wdrażaniem elastycznych form zatrudnienia. O osiągnięcia rywalizują pracownicy nastawieni na osiągnięcie sukcesu, którzy pragną, aby ich działania były dostrzegane w organizacji i pragną posiadać wpływ na decyzje podejmowane w organizacji. Rywalizacja o osiągnięcia może przekształcić się w rywalizację o władzę, która z kolei może być traktowana jako cel sam w sobie lub też jako możliwość zwiększenia swojego wkładu w efekty działalności organizacji¹¹. Uczestnictwo niektórych pracowników w rywalizacji może być podyktowane chęcią uzyskania większej samodzielności, a więc możliwości decydowania o tym, jakie cele mają realizować i jakich wymaga to działań.

W literaturze powszechnie zwraca się uwagę na korzyści płynące ze współpracy, jednak niektórzy badacze i uczestnicy życia gospodarczego uznają, że rywalizacja zawiera w sobie nie tylko ładunek negatywny, ale również pozytywny. W aspekcie wpływu rywalizacji na kompetencje pracowników do pozytywnych konsekwencji rywalizacji zaliczyć można m.in. pobudzanie pracowników do aktywności, sprzy-

¹⁰ A. Lipka, *Współdziałanie. Zmierzch rywalizacji pracowników? Pro- i antyrywalizacyjne narzędzia personalne*, Warszawa 2004, s. 38-49.

¹¹ *Ibidem*, s. 45.

janie pokonywaniu słabości i rozwijaniu własnych atutów, przyspieszanie procesów uczenia się, wzrost wiedzy i doświadczenia. Rywalizacja uczy także samodzielności przy formułowaniu celów i kontroli ich wykonania. Natomiast do negatywnych konsekwencji rywalizacji w aspekcie jej wpływu na kompetencje pracowników zaliczyć można m.in. problemy z dzieleniem się wiedzą, zwiększenie ryzyka popełnienia błędów przy realizacji prac wymagających zaangażowania intelektu, zaburzenia w komunikacji, kształtowanie postaw agresywnych, ukrywanie informacji.

Warto zauważyć, że rywalizacja ma inny wpływ na wykonywanie zadań rutynowych, a inny na wykonywanie zadań wymagających od pracowników kreatywności i innowacyjności. Rywalizacja jest procesem szczególnie niekorzystnym wówczas, gdy wykonywane są prace złożone, trudne, wymagające pomocy innych i dzielenia się wiedzą.

Powyższe rozważania wskazują, że w pewnych obszarach działalności przedsiębiorstwa rywalizacja może przyczynić się do osiągnięcia celów organizacji, w innych zaś może osiągnięcie tych celów utrudniać lub uniemożliwiać. Dlatego organizacja może wobec pewnych grup stosować strategię ograniczania, a wobec innych – wzmacniania rywalizacji. W tych obszarach działalności przedsiębiorstwa, gdzie wymagane jest uczenie się i gdzie występują jakiekolwiek wzajemne zależności, indywidualne zachęty oraz wewnętrzna rywalizacja przeszkadzają w dzieleniu się wiedzą, współpracy i wzajemnej pomocy¹².

Rywalizacja a kompetencje

W 2010 roku wśród osób pracujących, studentów zaocznych Wyższej Hanzeatyckiej Szkoły Zarządzania w Słupsku, przeprowadzono badanie ankietowe, którego celem było określenie, jak rywalizacja wewnętrzna pomiędzy pracownikami wpływa na różne obszary funkcjonowania organizacji, w tym jaki ma wpływ na konkurencyjność organizacji i jakość zarządzania zasobami ludzkimi, jak wpływa na zaspokojenie potrzeb jednostek, a jak na pojawienie się patologii w organizacjach. Stwierdzenia, które zawarto w kwestionariuszu

¹² J. Pfeffer, R.I. Sutton, *Wiedza a działanie*, Kraków 2002, s. 172–174.

ankiety, pozwoliły także zbadać wpływ rywalizacji wewnętrznej na kompetencje.

Ankietowani w swoich odpowiedziach określili, w jakim stopniu zgadzają się (lub też nie) ze stwierdzeniami zawartymi w arkuszu ankiety. Odpowiedzi zostały ocenione według 4-stopniowej skali ocen, w której 1 punkt przyporządkowano odpowiedzi „nie”, a 4 punkty odpowiedzi „tak”, a następnie obliczono średnią ocen, jaką otrzymały poszczególne stwierdzenia. Przy obliczaniu średniej oceny dla poszczególnych pytań nie uwzględniano odpowiedzi „nie wiem”.

W badaniu wzięło udział 297 osób. W tabeli 1 zawarto procentowe dane obrazujące rozkład odpowiedzi respondentów na poszczególne pytania, a także średnią ocen pytań.

Powyżej wskazano na proefektywnościowy charakter kompetencji. Zapytano więc respondentów, czy według nich rywalizacja podwyższa efekty i jakość pracy. Nieco ponad 80% ankietowanych stwierdziło, że „raczej tak” i „tak” się dzieje, 18,2% było przeciwnego zdania, a 1,3% nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,14, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej tak” i „tak”, bliżej tej pierwszej.

W kontekście rozwoju kompetencji i możliwości ich wykorzystania do osiągania pożądaných z punktu widzenia pracownika i organizacji rezultatów, interesujące wydało się sprawdzenie, czy rywalizacja motywuje do twórczych działań. Blisko 87% respondentów zgodziło się z tym stwierdzeniem, 12,1% uczestników badania nie podzieliło tej opinii, a zaledwie 1% nie miał na ten temat zdania. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,31, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej tak” i „tak”, będąc bliżej tej pierwszej.

Tabela 1. Wpływ rywalizacji pracowniczej na kompetencje pracowników w organizacji

Stwierdzenia	średnia ocen	Odpowiedzi (w % ogółu)				
		nie wiem	nie	raczej nie	raczej tak	tak
Rywalizacja podwyższa efekty i jakość pracy	3,14	1,3	4,7	13,5	43,8	36,7
Rywalizacja motywuje do twórczych działań	3,31	1,0	2,7	9,4	41,4	45,5
Rywalizacja jest wyrazem ambicji pracownika	3,09	4,7	9,8	13,8	30,0	41,7
Rywalizacja jest przejawem dążenia do profesjonalizmu	3,02	4,0	8,8	18,2	31,3	37,7
Uczestnictwo w rywalizacji sprzyja rozwojowi wiedzy pracownika	3,03	6,7	6,7	14,2	42,4	30,0
Rywalizacja dobrze służy korygowaniu popełnianych błędów	2,65	6,0	16,5	20,9	35,7	20,9
Rywalizacja prowadzi do ukrywania własnej wiedzy	1,95	4,0	28,3	29,3	19,9	18,5
Rywalizacja przeszkadza w dzieleniu się wiedzą	2,98	1,3	11,1	13,5	40,1	34,0
Rywalizacja wyklucza gotowość do współpracy	2,48	3,4	22,2	24,2	32,0	18,2
Rywalizacja nie sprzyja otwartej komunikacji	2,86	3,4	13,8	17,5	33,7	31,6
Pozytywną stroną rywalizacji jest wyścig o lepsze kwalifikacje	3,34	3,0	6,4	7,1	31,0	52,5
Rywalizacja eliminuje lenistwo i niekompetencję	3,25	1,0	7,1	8,1	36,7	47,1
Uczestniczenie w rywalizacji umożliwia autodiagnozę swoich słabych i mocnych stron	3,33	8,8	2,4	6,0	42,1	40,7
Rywalizacja prowadzi do pokonania własnych słabości	3,21	3,4	4,0	12,4	39,1	41,1

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z przytoczoną wcześniej definicją, jedną z determinant kompetencji są ambicje pracowników, wyznawane przez nich wartości

i style działania. Postanowiono więc sprawdzić, czy rywalizacja jest wyrazem ambicji pracowników. Zgodziło się z tym stwierdzeniem blisko 72% ankietowanych, niespełna 1/4 była odmiennego zdania, a prawie 5% respondentów nie było zdecydowanych w tej kwestii. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,09, zatem blisko odpowiedzi „raczej tak”.

Kompetentny pracownik jest jednocześnie profesjonalistą, a więc kimś, kto ma duże umiejętności w konkretnej dziedzinie i doskonale wykonuje swoją pracę. Zapytano więc respondentów, czy rywalizacja jest przejawem dążenia do profesjonalizmu. 69% ankietowanych zgodziło się z tym stwierdzeniem, przeciwnego zdania było 27% badanych, natomiast 4% nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,02, odpowiadając niemal dokładnie odpowiedzi „raczej tak”.

Wiedza i doświadczenie pracowników zaliczane są do podstawowych czynników kształtujących kompetencje pracowników. Rozwój wiedzy pracownika to proces, w trakcie którego jego wiedza, czyli umiejętności i wiadomości w swoim wymiarze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, ulegają pogłębieniu i poszerzeniu, dzięki czemu pracownik może sprostać wymaganiom stawianym przez szeroko rozumiane otoczenie i efektywnie rozwiązywać pojawiające się przed nim problemy¹³. Respondentów zapytano więc o wpływ rywalizacji na rozwój wiedzy pracowników. Ponad 72% respondentów wskazało, że rywalizacja sprzyja rozwojowi pracowników, natomiast niespełna 21% nie zgodziło się z tą opinią, a 6,7% nie potrafiło na tak sformułowane pytanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,03, odpowiadając odpowiedzi „raczej tak”.

Jest wiele form nauki prowadzących do poszerzania i pogłębiania wiedzy, a jedną z nich jest uczenie się na własnych błędach. Powszechnie znane jest powiedzenie, że błędów nie popełnia ten, kto nic nie robi, ważne jest jednak, aby z błędów wyciągać wnioski. Respondentów zapytano więc, czy rywalizacja dobrze służy korygowaniu popełnianych błędów. Pozytywnej odpowiedzi na to pytanie udzieliło 56,6% ankietowanych, przeciwnego zdania, odpowiadając „nie” i „ra-

¹³ I. Figurska, *Rozwijanie wiedzy pracowników w organizacji w teorii i praktyce*, [w:] *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce*, red. D. Kopycińska, Szczecin 2007, s. 65.

czej nie”, było 37,4% ogółu badanych, a 6% nie potrafiło odpowiedzieć na to pytanie. Średnia ocen odpowiedzi w tym przypadku wyniosła 2,65, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej nie” i „raczej tak”, nieco bliżej tej drugiej.

Rozwój wiedzy wymaga od pracowników posiadania informacji na temat źródeł wiedzy, wymaga także dzielenia się wiedzą i budowania kultury organizacyjnej opartej na zaufaniu i współpracy. W związku z tym respondentów zapytano, czy rywalizacja prowadzi do ukrywania wiedzy. Niemal 58% respondentów stwierdziło, że rywalizacja „nie” lub „raczej nie” prowadzi do ukrywania własnej wiedzy, nie stanowi więc bariery przejrzystości organizacji w aspekcie lokalizowania wiedzy. Przeciwnego zdania było ponad 38% ankietowanych, a 4% ogółu nie potrafiło odpowiedzieć na tak postawione pytanie. Średnia odpowiedzi na to pytanie wyniosła 1,95, będąc blisko odpowiedzi „raczej nie”.

Dzielenie się wiedzą jest jednym z ważniejszych, a zarazem najtrudniejszych w realizacji procesów zarządzania wiedzą, a jednocześnie ma ogromny wpływ na rozwój wiedzy, a tym samym na poziom kompetencji pracowniczych. Brak w organizacji kultury dzielenia się wiedzą niekorzystnie wpływa na uczenie się w organizacji. Respondentów zapytano więc, czy rywalizacja pomiędzy pracownikami przeszkadza w dzieleniu się wiedzą. Niemal 3/4 osób objętych badaniem wskazało odpowiedzi „raczej tak” oraz „tak”, inaczej sądziło 24,6% ankietowanych, a 1,3% nie miało na ten temat zdania. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 2,98, czyli blisko odpowiedzi „raczej tak”.

Jednym z warunków dzielenia się wiedzą jest budowanie w organizacji kultury opartej na zaufaniu, współpracy i otwartej komunikacji. Odpowiadając na pytanie o wpływ rywalizacji na gotowość do współpracy, ankietowani nie wykazali się zdecydowaniem, bowiem połowa z nich odpowiedziała, że rywalizacja wyklucza gotowość do współpracy, ale niewiele mniej osób, bo 46,4% było przeciwnego zdania. Nie potrafiło udzielić na to pytanie jednoznacznej odpowiedzi 3,4% respondentów. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 2,48, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej nie” i „raczej tak”.

Jedną z ważniejszych kompetencji, szczególnie w tych zawodach i na tych stanowiskach, które wymagają kontaktów z innymi (współ-

pracownikami, podwładnymi, klientami itd.), są umiejętności interpersonalne. Otwarta komunikacja jest też warunkiem dzielenia się wiedzą w organizacji. Pojawiła się w związku z tym wątpliwość, czy rywalizacja nie stanowi przeszkody w komunikowaniu się wewnątrz organizacji. Nieco ponad 65% respondentów odpowiedziało, że rywalizacja nie sprzyja otwartej komunikacji, 31,3% nie zgodziło się z tym stwierdzeniem, natomiast 3,4% nie miało na ten temat zdania. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 2,86, będąc bliżej odpowiedzi „raczej tak” niż „raczej nie”.

Elementem rozwoju zasobów ludzkich, który determinuje poziom kompetencji pracowniczych, są działania nakierowane na wzrost kwalifikacji pracowników. Dlatego zainteresowano się, czy pozytywną stroną rywalizacji jest wyścig o lepsze kwalifikacje. Na tak postawione pytanie aż 82,5% respondentów odpowiedziało „raczej tak” i „tak”. Nie zgodziło się z tym stwierdzeniem zaledwie 13,5% badanych, a 3% nie potrafiło udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Średnia odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,34, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej tak” i „tak”, będąc bliżej pierwszej z nich.

W organizacjach wiedzy zarządzanie kapitałem ludzkim opiera się na kompetencjach, a od pracowników oczekuje się pełnego zaangażowania w działalność organizacji. W związku z tym zapytano respondentów, czy rywalizacja pomiędzy pracownikami eliminuje lenistwo i niekompetencję. Badani wykazali się zdecydowaniem, bowiem blisko 84% z nich było zdania, że tak właśnie jest, nie zgodziło się z tym stwierdzeniem 15,2% ankietowanych, a zaledwie 1% nie potrafił udzielić na to pytanie odpowiedzi. Średnia odpowiedzi w tym przypadku wyniosła 3,25, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej tak” i „tak”.

Rozwój kompetencji pracowników powinien być ukierunkowany na eliminowanie ich słabych i wzmacnianie mocnych stron. Aby to jednak było możliwe, należy te mocne i słabe strony zidentyfikować. W związku z tym pojawiło się pytanie, czy rywalizacja pomiędzy pracownikami umożliwia im autodiagnozę swoich słabych i mocnych stron. Niemal 83% badanych zgodziło się z tym stwierdzeniem, odpowiadając „tak” i „raczej tak”, zaledwie 8,4% respondentów było przeciwnego zdania, a blisko 9% nie miało na ten temat sprecyzowanej opinii. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,33, plasując się

jąc się pomiędzy odpowiedziami „raczej tak” i „tak”, będąc bliżej tej pierwszej.

Kontynuując ten wątek zapytano respondentów, czy rywalizacja prowadzi także do pokonania własnych słabości. Na tak sformułowane pytanie 80,2% ankietowanych odpowiedziało pozytywnie, nie zgodziło się z tą opinią 16,4% respondentów, a 3,4% nie było w stanie udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Średnia ocen odpowiedzi na to pytanie wyniosła 3,21, plasując się pomiędzy odpowiedziami „raczej tak” i „tak”, będąc bliżej pierwszej z nich.

Podsumowanie

Przeprowadzone badanie ankietowe potwierdziło wpływ rywalizacji na kompetencje pracowników, przy czym nie w każdym przypadku wyniki badania były zgodne z poczynionymi teoretycznymi założeniami.

Wyniki przeprowadzonego badania nie potwierdziły jednoznacznie wpływu rywalizacji na ukrywanie wiedzy przez pracowników, natomiast potwierdziły negatywny wpływ na dzielenie się wiedzą. Tak więc, nawet jeśli pracownicy nie ukrywają swej wiedzy, to jednak nie chcą się nią dzielić ze współpracownikami.

Rywalizacja zdecydowanie podwyższa efekty i jakość pracy, motywuje do twórczych działań, umożliwia zaangażowanym w nią pracownikom autodiagnozę swoich mocnych i słabych stron, prowadzi do pokonania własnych słabości, sprzyja rozwojowi wiedzy pracowników i ma korzystny wpływ na podnoszenie przez nich kwalifikacji. Większość respondentów nie miała też wątpliwości co do pozytywnego wpływu rywalizacji na eliminowanie niekompetencji i lenistwa pracowników. Respondenci uznali też, że rywalizacja jest wyrazem ambicji pracownika oraz przejawem profesjonalizmu.

Niejednoznacznie ocenili respondenci wpływ rywalizacji na gotowość pracowników do współpracy, na otwartość komunikacji, pojawiły się też wątpliwości co do tego, czy rzeczywiście rywalizacja dobrze służy korygowaniu popełnianych błędów.

Reasumując, rywalizacja wewnętrzna niesie ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje. Dlatego pytanie, czy rzeczywi-

ście należy podejmować w ramach organizacji działania nakierowane na zwalczanie rywalizacji pomiędzy pracownikami w świetle wyników przeprowadzonego badania pozostaje otwarte.

Bibliografia

- Kopycińska D., *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce*, Szczecin 2007.
- Lipka A., *Współdziałanie. Zmierzch rywalizacji pracowników? Pro- i antyrywalizacyjne narzędzia personalne*, Warszawa 2004.
- Miller D., *Konkurencja, współzawodnictwo, rywalizacja*, „Prakseologia” 2000, nr 140.
- Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, red. M. Juchnowicz, Warszawa 2006.
- Oleksyn T., *Praca i płaca w zarządzaniu*, Warszawa 2001.
- Pfeffer J., Sutton R.I., *Wiedza a działanie*, Kraków 2002.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2003.
- Rostkowski T., *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2004.

Bernard Maj, Marta Woźniak

Internetowe źródła wiedzy jako alternatywa dla komercyjnych form dokształcania pracowników

Summary

Currently, the Internet is undisputed leader when it comes to storing and transmitting the media of all sorts of data (vocabulary, science, news) from virtually any field of knowledge. Internet leadership in this area is primarily due to access to the largest distributed database and its search speed and thus the speed of access to specific information. The authors analyzed the possibilities posed by the Internet, as well as their practical use in the process of training employees. It focuses mainly on the theme of information and free access to knowledge was compared with commercial external training.

Wprowadzenie

Przeżywana przez nas obecnie rewolucja technologiczna związana z popularyzacją Internetu¹ spowodowała bardzo szybką wymianę informacji, co przyczyniło się do rozwoju wiedzy w wielu dziedzinach. Nie ulega wątpliwości, że zmiany te są tak duże, iż pracownikowi w dzisiejszym świecie nie wystarczy wiedza nabyta w okresie szkolnym. A przecież wiedza jest kluczem do uzyskania przewagi konkurencyjnej, należy zarazem do głównych czynników decydujących o pozycji przedsiębiorstwa na rynku. Stała się jednym z najważniejszych zasobów firmy. Istnieje więc konieczność, a nawet obowiązek ciągłego dokształcania się pracowników. W niniejszym rozdziale skupiono się głównie na tematyce informatycznej. Spowodowane jest to i bardzo szybkimi zmianami w tej dziedzinie, i dużą liczbą materiałów szkoleniowych dostępnych w Internecie.

¹ T. Jelassi, A. Enders, *Strategies for e-Business. Creating Value through Electronic and Mobile Commerce, Concepts and Cases*, Essex 2005, s. 90–137.

Podstawa prawna

31 marca 2009 r. Trybunał Konstytucyjny uznał, że art. 103 ustawy z 26 czerwca 1974 r. – Kodeks pracy (Dz. U. z 1998 r. Nr 21, poz. 94, ze zm.) jest niezgodny z art. 92 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej². W myśl tego artykułu pracodawca ma ułatwiać pracownikom podnoszenie kwalifikacji zawodowych w zakresie i na warunkach ustalonych, w drodze rozporządzenia, przez Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej. Jednakże ustawodawca nie wskazał ani dokładnego zakresu spraw, które powinny zostać uregulowane w rozporządzeniu, ani też wytycznych dotyczących treści tego aktu, a tego właśnie wymaga się od ustawowego upoważnienia, na podstawie którego wydawane jest rozporządzenie. Aby nie pozostawić sprawy dokształcania bez uregulowania prawnego, wymieniony przepis utracił moc po 12 miesiącach od dnia ogłoszenia wyroku w Dzienniku Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej, czyli 10 kwietnia br. Na posiedzeniu 9 kwietnia 2010 r. Sejm uchwalił nowelizację Kodeksu pracy³, która wprowadza nowe przepisy dotyczące podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pracowników. W nowych regulacjach zdefiniowano podnoszenie przez pracownika kwalifikacji zawodowych. Uznano za nie zdobywanie lub uzupełnianie wiedzy i umiejętności, z inicjatywy pracodawcy albo za jego zgodą. Nowe przepisy stanowią, że między pracownikiem zamierzającym podnosić kwalifikacje i pracodawcą musi być zawarta umowa określająca wzajemne prawa i obowiązki. Nowelizacja reguluje również sprawy związane z urlopami szkolnymi oraz zwalnianiem pracownika z części lub z całości dnia pracy z zachowaniem prawa do wynagrodzenia. Z kolei w przepisach podatkowych zwalnia się z daniny publicznej wartość świadczeń przyznanych zatrudnionemu w związku z nauką i kształceniem zawodowym – chodzi o kwoty przekazane na opłacenie nauki, dojazdu i zakup materiałów szkoleniowych. Nowelizacja ustaw – Kodeks pracy i o podatku dochodowym od osób fizycznych – została uchwalona

² Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 31 marca 2009 r. sygn. akt K 28/08, Dz. U. z 10 kwietnia 2009, Nr 58, poz. 485.

³ Kronika Sejmowa, Nr 57(693), 15 kwietnia 2010. *Sejm uchwalił zmianę w prawie pracy*, s. 10.

przez Sejm po poprawkach Senatu 20 maja 2010 r., 24 maja została skierowana do podpisu przez Prezydenta RP, a 8 czerwca 2010 r. Bronisław Komorowski p.o. prezydenta podpisał nowelizację⁴.

Tradycyjne dokształcanie pracowników

Formy kształcenia

Dokształcanie pracowników może odbywać się w formach szkolnych lub pozaszkolnych. Kształcenie dorosłych w formach szkolnych odbywa się w szkołach podstawowych, ponadpodstawowych i szkołach wyższych oraz studiach podyplomowych. Podstawowymi formami kształcenia, dokształcania, a także doskonalenia w formach pozaszkolnych są kursy (co najmniej 30 godz.), kursy zawodowe, seminaria i praktyka zawodowa. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego może odbywać się systemem dziennym, wieczorowym, zaocznym, samokształcenia kierowanego, eksternistycznym lub systemem mieszanym łączącym elementy wymienionych wcześniej systemów. W zależności od typu szkoły i trybu nauczania, pracownikowi należna jest dodatkowa, określona liczba dni płatnego urlopu oraz, za porozumieniem pracownika z pracodawcą, zwrot kosztów za część lub całe szkolenie, dojazdy oraz pomoce naukowe. Jednak specjalistyczne kursy, jak np. komputerowe (bazy danych, programowanie, bezpieczeństwo sieci), są dość drogie. Nierzadko cena kilkudniowego szkolenia przekracza 5 tysięcy złotych. Pomimo zwolnienia tych kwot z podatku, jest to znaczne obciążenie dla pracodawcy i często powoduje bark porozumienia w sprawie szkoleń pomiędzy pracodawcą a chcącym podnieść swoje kwalifikacje pracownikiem, szczególnie jeśli kwalifikacje te bezpośrednio nie wiążą się z wykonywanymi przez pracownika obowiązkami służbowymi.

Dofinansowanie z Unii Europejskiej

Nie tylko w Polsce dostrzega się konieczność inwestycji w dokształcanie pracowników (co skutkuje m.in. zmianą prawodawstwa). Również w Unii Europejskiej kładzie się nacisk na konieczność inte-

⁴ <http://www.polskatimes.pl/pap/266690,nowe-przepisy-kodeksu-pracy-o-platnych-urlopach,id,t.html> (dostęp maj-czerwiec 2010).

ligentnego wzrostu gospodarki (*smart growth*) opartego na edukacji, badaniach naukowych i innowacji (por. *Edukacja i szkolenie 2010, strategia Europa 2020*). Od wstąpienia Polski do Unii Europejskiej, z jej budżetu przeznaczane są pieniądze na rozwój i dostosowanie edukacji polskiej do standardów zachodnich. Niebagatelne znaczenie na liczbę pracowników dokształcających się w obu formach szkolenia mają dotacje unijne. W obecnej perspektywie finansowej (2007–2013) na unowocześnienie systemu edukacji przewidziany jest potężny zastrzyk finansowy ze wszystkich rodzajów funduszy Unii Europejskiej:

- Funduszu Spójności wydatkowanego poprzez Program Operacyjny Infrastruktura i Środowisko,
- Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki,
- Europejskiego Funduszu Rozwoju Regionalnego⁵.

Szkolenia finansowane z EFS są dla pracodawcy kompromisem pomiędzy koniecznością dokształcania pracowników a wydatkami na ten cel:

- szkolenie finansowane z EFS kosztuje nawet do 80% mniej (małe i średnie przedsiębiorstwa – dofinansowanie 80%, duże przedsiębiorstwa – 60%)⁶,
- jeśli szkolenia są prowadzone podczas godzin pracy, koszty pracy pracowników oddelegowanych na szkolenie można rozliczyć jako swój wkład.

Już teraz jednak wiadomo, że w dzisiejszych warunkach pieniędzy dla Polski może być znacznie mniej. Żadne państwo nie otrzymało takich subwencji, jak Polska, która z funduszy strukturalnych w latach 2007–2013 miała do dyspozycji 67 mld euro. Prognozuje się, że obecna sytuacja makroekonomiczna nie sprzyja utrzymaniu tak wysokiego poziomu dotacji. Należy więc przypuszczać, że dofinansowanie na rozwój edukacji, kursów i studiów podyplomowych będzie znacznie mniejsze, a co za tym idzie – dużo mniejsza liczba pracowników podejmie dokształcanie w tradycyjnych formach szkoleniowych.

Z punktu widzenia specjalistycznej wiedzy IT, istnieje jeszcze jedna wada kursów tradycyjnych. Czas ich wdrożenia. Na podstawie naszych

⁵ <http://www.bi.org.pl/Dotacje-dla-systemu-edukacji> (dostęp maj–czerwiec 2010).

⁶ <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Szkolenia-pracownikow-za-pieniadze-z-UE-dla-malych-i-srednich-firm-1448490.html> (dostęp maj–czerwiec 2010).

obserwacji, istnieje pewna droga przechodzenia informacji o nowych wdrożeniach (często uznawanych potem za standardy światowe);

- Praca specjalistów omawiana przez nich na internetowych forach, na których można zgłaszać swoje pomysły i zastrzeżenia. (Polscy fani tłumaczą części specyfikacji danego wdrożenia i rozmawiają o tym).
- Zakończenie prac nad wdrożeniem i opublikowanie pełnej specyfikacji wdrożenia.
- Pojawiają się książki w języku angielskim.
- Pojawiają się tłumaczenia książek oraz książki rodzimych autorów.
- Pojawiają się szkolenia z danego wdrożenia.

Niestety czas od opublikowania specyfikacji do pierwszych szkoleń często wynosi około dwu lat. Jak na zagadnienia z dziedziny IT, jest to czas niesłychanie długi.

Internetowe źródła wiedzy

Od lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku pojawiła się alternatywa dla tradycyjnych form szkoleniowych – e-learning. Początkowo był on wykorzystywany jedynie jako wspomaganie nauczania tradycyjnego poprzez nadawanie programów edukacyjnych (lekcji) w radiu i telewizji z wykorzystaniem wydrukowanych wcześniej materiałów ćwiczeniowych. Wraz z rozwojem i upowszechnianiem Internetu rozwijało się również wspomaganie szkolenia na odległość. Obecnie czwarta generacja e-learningu – opisywana jako model teleedukacyjny asynchroniczny (wirtualny) – wykorzystuje przede wszystkim:

- interaktywne multimedia,
- materiały prezentowane w sieciach Internet,
- teleedukacja z komputerem i Internetem.

O e-learningu, ponieważ jest to ostatnio bardzo modny temat, napisano wiele książek⁷, a jeszcze więcej informacji o nim można znaleźć

⁷ J. Bednarek, E. Lubina, *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008; A. Clarke, *E-learning – nauka na odległość*, Warszawa 2007; W. Rice, *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2009; A. Stecyk, *Abc e-learningu. System LAMS*, Warszawa 2008.

w czasopismach i zasobach Internetu. Przedstawimy jedynie korzyści płynące z jego wykorzystania w doształcaniu pracowników.

W Internecie pojawiły się darmowe szkolenia, które można nazwać e-learningowymi. Głównie dotyczą one sektora IT, jednak jakość tych szkoleń nie jest jeszcze w pełni satysfakcjonująca.

Moduły nauczania na odległość mogą składać się z wielu różnych usług (część opisowa – wykładowa, multimedialne ćwiczenia, testy, rozmowa on- i off-line z tutorem lub innymi uczestnikami kursu). Wiele z tych usług może być wykorzystywana pojedynczo do podnoszenia kwalifikacji pracowników. Spośród wielu z nich przedstawimy webinaria, rozmowy on- i off-line oraz książki internetowe.

Webinaria

Dzięki wzrostowi szybkości Internetu, od kilku lat w Polsce funkcjonują webinaria, czyli seminaria prowadzone on-line. Początkowo było to wystąpienie, wykład lub pokaz, które każdy z zalogowanych uczestników mógł wysłuchać. Potem pojawiała się możliwość zadawania pytań prelegentowi oraz wymiany doświadczeń ze współuczestnikami, niestety ograniczoną liczbą słuchaczy (w teorii webinarium może wysłuchać prawie nieograniczona liczba osób). Główną zaletą webinarium jest to, iż nie tracąc czasu na podróż, nie ruszając się sprzed własnego komputera, uczestnik webinarium staje „oko w oko” z prelegentem – ekspertem, a dodatkowo jest w grupie innych słuchaczy. Główną wadą w stosunku np. do wykładów zarejestrowanych w formie filmu jest to, że czas webinarium jest ściśle określony, co w przypadkach prowadzenia ich z innej części świata nie zawsze jest rozwiązaniem komfortowym.

Książki internetowe

Dla pracowników ceniących sobie tradycyjny dostęp do wiedzy, czyli m.in. korzystanie z książek, Internet proponuje rozwiązania w formie e-booków. Pomijając oczywisty fakt możliwości zakupu przez Internet dowolnej pozycji książkowej oraz przeszukiwania zasobów bibliotecznych, w Internecie pojawiają się strony oferujące darmowe książki m.in. z zakresu szeroko rozumianej informatyki. Coraz liczniejsza grupa autorów pisze samouczki (tutoriale), które często ze względu na swą objętość, stają się książkami pisanymi tylko dla użyt-

kowników internetowych, bez zamiaru publikacji ich w formie papierowej⁸. Książki te można rozpowszechniać i przetwarzać zgodnie z zasadami Licencji GNU Wolnej Dokumentacji⁹.

Komunikacja off-line

W roku 1996 pojawił się standard NNTP opisany w RFC 977¹⁰. Stworzony został, aby wzbogacić Internet o grupy dyskusyjne. Usługa ta jako tematyczny zbiór artykułów Usenetu, światowego zasięgu systemu wymiany informacji, znanego także jako *news*. Grupy dyskusyjne pozwalają na automatyczną wymianę wiadomości internetowych lub innego rodzaju pisanych komunikatów w obrębie pewnej grupy osób. W sieci newsów wyróżnia się serwery i czytelniki (programy do czytania i wysyłania wiadomości). Serwery zajmują się wymianą artykułów między sobą i udostępnianiem ich użytkownikom. Działanie grup dyskusyjnych można porównać do wysyłania wiadomości e-mail nie do konkretnych adresatów, ale na ogólne forum, do którego wszyscy mają dostęp. Z punktu widzenia wymiany informacji, grupy dyskusyjne wniosły bardzo duży wkład w kwestię dokształcania, gdyż możliwa była (zanim powstały moduły e-learningowe wraz z prowadzącymi je tutorami) wymiana informacji ze specjalistami w danej, nierzadko wąskiej dziedzinie. Wymiana ta nie była wymianą on-line, ale częstokroć przynosiła odpowiedzi na pytania, na które trudno było szukać rozwiązań w literaturze fachowej. Grupy takie prowadzi wiele znaczących firm z zakresu oprogramowania IT, ale równie wiele jest grup społecznościowych skoncentrowanych wokół konkretnych tematów. Obecnie, tak jak w przypadku wielu innych usług internetowych, grupy dyskusyjne zostały zaadaptowane na protokół http, przekształcając się w fora dyskusyjne, ale usługi te rozwijają się równolegle.

Komunikacja on-line

IRC¹¹ to jedna ze starszych usług sieciowych umożliwiająca rozmowę na tematycznych lub towarzyskich kanałach komunikacyjnych,

⁸ <http://www.gamedev.pl/tutorials.php> (dostęp maj-czerwiec 2010).

⁹ <http://www.gnu.org/licenses/licenses.pl.html> (dostęp maj-czerwiec 2010).

¹⁰ <http://tools.ietf.org/html/rfc977> (dostęp maj-czerwiec 2010).

¹¹ http://pl.wikipedia.org/wiki/Internet_Relay_Chat (dostęp maj-czerwiec 2010).

jak również prywatną rozmowę z inną podłączoną aktualnie osobą. Rozmowy w sieci IRC odbywają się na tzw. kanałach, z których część funkcjonuje stale. Inne mogą być uruchamiane przez jednego użytkownika w celu porozmawiania z inną, choćby jedną, osobą. Można także prowadzić prywatną rozmowę z innym użytkownikiem. Na ekranie komputera użytkownika przewijają się od dołu do góry komunikaty wysyłane przez osoby piszące na danym kanale. Komunikaty te pojawiają się zaraz po ich wysłaniu, a ich kolejność jest identyczna z kolejnością napływania do serwera. Uzyskuje się dzięki temu wrażenie rozmowy osób przebywających w jednym pomieszczeniu. Podobnie jak z grupami dyskusyjnymi, tak i usługę IRC przystosowano do protokołu http (*chat*). Wraz ze wzrostem szybkości łącz internetowych, za pomocą przekazu dźwięku (głosu) zastąpiono ręczne pisanie wiadomości oraz dodano obraz, dochodząc dzięki temu do telekonferencji, webinarów, komunikatorów.

Korzyści wykorzystania internetowych źródeł wiedzy z punktu widzenia firmy (organizacji):

- brak spadku wydajności pracy – uczestnik kursu może się szkolić w czasie wolnym, zarówno w pracy, jak i po niej,
- brak dodatkowych kosztów – nie są potrzebni dodatkowi pracownicy na zastępstwa,
- wygodna kontrola postępów nauki kursantów – dzięki automatom systemów LCMS i LMS,
- eliminacja kosztów związanych ze szkoleniami – wynajem sal szkoleniowych, drukowanie materiałów edukacyjnych oraz dodatkowo dla szkoleń poza miejscem zamieszkania – noclegi, dojazdy, ewentualne diety,
- eliminacja kosztów związanych z liczbą uczestników – zwiększenie ich liczby nie wpływa znacząco na koszty kursu,
- efektywność szkoleń – szkolenia mają charakter indywidualny, jakiego nie da się uzyskać na szkoleniu tradycyjnym. Każdy uczestnik może poświęcić tyle czasu na szkolenie, ile jest mu potrzebne.

Korzyści wykorzystania internetowych źródeł wiedzy z punktu widzenia uczestnika:

- atrakcyjność szkolenia – kursy e-learningowe często zawierają materiały multimedialne,

- indywidualny tok nauczania – każdy uczestnik może przeznaczyć na dany moduł czas, który jest mu do tego potrzebny; może indywidualnie wybierać czas, w którym będzie się uczył i zagadnienia, które aktualnie go interesują, pomijając te części materiału, które już opanował,
- brak przerw w pracy – pracownik nie musi obawiać się, że po powrocie z kursu będzie musiał nadrobić czas, jaki poświęcił na szkolenia,
- eliminacja kosztów współfinansowania szkolenia – koszt dojazdów, diet, hoteli,
- brak obawy o możliwość utracenia kosztów dodatkowych będących w gestii pracodawcy – premie, dodatki motywacyjne, nagrody,
- zanik wielu barier w dostępie do interesujących pracownika szkoleń – geograficznych, czasowych, zdrowotnych.

Rozwiązania dotyczące nauczania na odległość mają również pewne wady czy też bariery, które przesądzają o zaniechaniu podejmowania inicjatyw prowadzących do tego typu szkoleń.

Z punktu widzenia firmy (organizacji):

- koszty wdrożeniowe, technologiczne – przygotowanie infrastruktury szkoleniowej i poznanie szeregu technologii z zakresu tworzenia i opieki nad kursami,
- koszty organizacji stanowisk pracy – stworzenie etatu(ów) administratora platformy e-learningowej, twórcy szkoleń, trenerów (ich przeszkolenie),
- koszty samych kursów – zakup u firm zewnętrznych lub tworzenie ich z wykorzystaniem własnych zasobów ludzkich.

Z punktu widzenia pracownika (szczególnie dotyczy to pracowników w starszym wieku):

- słaba znajomość technologii internetowych oraz brak dostępu do Internetu poza miejscem pracy,
- brak bezpośredniego kontaktu z prowadzącym,
- brak zaufania do nowości – „to, co tradycyjne, jest sprawdzone i lepsze”,
- brak samodyscypliny – ponieważ czas szkolenia nie jest regulowany, uczestnik musi sam ustalać, w jakim czasie będzie się szkolić.

Idzie nowe...

W Ameryce Północnej mówią o nich: pokolenie Y. Pokolenie kłapek i iPodów dziś rozgląda się za pierwszą pracę¹². Przedstawiciele pokolenia Y mają wiele umiejętności przydatnych dla pracodawców, jak na przykład to, że znają się na komputerach. Potrafią odnaleźć informacje, o których istnieniu początkowo nawet nie wiedzą (inna sprawa, że często nie wiedzą, co z tymi informacjami zrobić). Chętnie pracują w zespołach, oceniają się w stosunku do swoich rówieśników, tworzą społeczności i często się ze sobą komunikują¹³. Potrafią wykonywać wiele zadań w tym samym czasie (90% badanych w USA osób w wieku 18–24 lat uważa, że słuchanie w czasie pracy muzyki z iPod'a zwiększa ich produktywność). Ich głównym, a często jedynym źródłem wiedzy (pozaszkolnej) jest Internet. Najlepiej przyjmują wiedzę atakowani ciągłym strumieniem bodźców w postaci muzyki i obrazu.

Pokolenie to wchodzi właśnie w wiek produkcyjny i z roku na rok będzie stanowiło większy procent pracowników, których trzeba będzie doszkalać. Tak więc i szkolenia, aby były atrakcyjne dla tych nowych pracowników, muszą zmienić swoją formę. Nie wystarczy już wykład czy pogadanka z ćwiczeniami. Takie kursy będą zbyt nudne. Dla pokolenia Y bardziej atrakcyjne z pewnością będą szkolenia oparte o przekaz internetowy, do którego przyzwyczaili się od dziecka.

Podsumowanie

Internetowe źródła wiedzy, w tym całe moduły szkoleniowe e-learningu, nie są pozbawione wad. Jednak ich wykorzystanie w doszkalceniu pracowników w najbliższych latach będzie wzrastać. Spowodowane jest to przede wszystkim zniesieniem barier czasowych, geograficz-

¹² J. Solska, *Raport: Pokolenie Y na rynku pracy. Młodość idzie w kłapkach* [online], 13.10.2009, <http://www.polityka.pl/rynek/gospodarka/270628,1,raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read> (dostęp maj-czerwiec 2010).

¹³ J.A. Fazlagić, *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, 3/2008, [online], http://www.e-mentor.edu.pl/artykul_v2.php?numer=25&id=549 (dostęp maj-czerwiec 2010).

nych i zdrowotnych, coraz niższymi cenami takich szkoleń, jak również ich atrakcyjnością (multimedia), która ma kolosalne znaczenie dla właśnie wkraczającego w wiek produkcyjny „pokolenia Y”.

Bibliografia

- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008.
- Clarke A., *E-learning, nauka na odległość*, Warszawa 2007.
- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor”, 3/2008, [online], http://www.e-mentor.edu.pl/artukul_v2.php?numer=25&id=549.
- http://pl.wikipedia.org/wiki/Internet_Relay_Chat.
- <http://tools.ietf.org/html/rfc977>.
- <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Szkolenia-pracownikow-za-pieniadze-z-UE-dla-malych-i-srednich-firm-1448490.html>.
- <http://www.bi.org.pl/Dotacje-dla-systemu-edukacji>.
- <http://www.gamedev.pl/tutorials.php>.
- <http://www.gnu.org/licenses/licenses.pl.html>.
- <http://www.polskatimes.pl/pap/266690,nowe-przepisy-kodeksu-pracy-o-platnychurlopach,id,t.html>.
- J. Solska, *Raport: Pokolenie Y na rynku pracy. Młodość idzie w kłapkach*, [online], Polityka.pl, 13.10.2009, <http://www.polityka.pl/rynek/gospodarka/270628,1,raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read>.
- Jelassi T., Enders A., *Strategies for e-Business. Creating Value through Electronic and Mobile Commerce. Concepts and Cases*, FT Prentice Hall, Essex 2005, s. 90–137.
- Kronika Sejmowa, Nr 57(693), 15 kwietnia 2010, *Sejm uchwalił zmiany w prawie pracy*, s. 10 .
- Rice W., *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2009.
- Stecyk A., *Abc e-learningu. System LAMS*, Warszawa 2008.
- Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 31 marca 2009 r. sygn. akt K 28/08, Dz. U. z 10 kwietnia 2009, Nr 58, poz. 485.

Marta Woźniak, Bernard Maj

Stan podaży szkoleń antykryzysowych w latach 2009–2010

Summary

As a result of economic crisis in 2009 a series of measures to prevent its effects was recorded. Among such measures was a number of trainings which names suggested the nature of the crisis room. Therefore, the authors made a study involving the analysis of available jobs. In this article, was presented the current situation in the market of the crisis room trainings and the analysis of developments in this area over the last year.

Wprowadzenie

Kryzys gospodarczy, zapoczątkowany zapaścią na amerykańskim rynku kredytów hipotecznych w drugiej połowie 2007 r., w krótkim czasie osiągnął skalę globalną. Jego skutki stosunkowo szybko odcisnęły piętno na różnych gałęziach przemysłu. Pierwszą reakcją na sam kryzys, jak i wywołaną przez niego panikę, była drastyczna redukcja wydatków. Najważniejszym celem przedsiębiorstw stało się przetrwanie trudnego okresu. Niepewność jutra spowodowała, że redukcja wydatków w głównej mierze dotknęła nakładów na rozwój firmy a w tym w szczególności na zewnętrzne szkolenia pracowników¹. Naturalną reakcją firm prowadzących szkolenia było dostosowanie oferowanych kursów i szkoleń do zaistniałej sytuacji. Pojawił się szereg ofert kursów „antykryzysowych”, podających recepty na wyjście z kryzysu, przetrwanie w czasie kryzysu gospodarczego, a także sposoby, jak wykorzystać kryzys do wzmocnienia firmy.

¹ K. Klimek-Michno, *Oszczędzając na szkoleniach*, „Dziennik Polski” [online], 20.05.2010, <http://www.dziennik.krakow.pl/pl/aktualnosci/gospodarka/1019630-oszczedzaja-na-szkoleniach.html> (dostęp 10.06.2010).

W 2009 roku zostały przeprowadzone badania dotyczące ofert szkoleniowych w zakresie szkoleń antykryzysowych. Stały się one próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy kursy te rzeczywiście tworzone są, aby pomagać firmom wyjść z kryzysu, czy też antykryzysowe są tylko z nazwy, a powstały jedynie jako marketingowa odpowiedź na kryzys w sektorze szkoleniowym?”. Okazało się wówczas, że na rynku polskim, zgodnie z uzyskanymi danymi, ponad dwie trzecie kursów przedstawiających się jako szkolenia antykryzysowe rzeczywiście próbuje przekazać wiedzę dotyczącą kryzysu i jak mu przeciwdziałać. W 2010 roku badania te zostały powtórzone, co pozwoliło na ocenę zmian rynku szkoleń w zakresie ofert szkoleń antykryzysowych. W tym rozdziale analizie zostanie poddany stan podaży ofert szkoleń antykryzysowych na tle sytuacji z roku 2009. Jednocześnie podjęta zostanie próba określenia kierunków tematycznych, w stronę których ewoluowały szkolenia w ciągu ostatniego roku.

Materiał badawczy i metodologia badań

Najpopularniejszym i jednocześnie najefektywniejszym medium, za pomocą którego oferty szkoleniowe trafiają do odbiorców, jest Internet. Biorąc pod uwagę rzetelność i wiarygodność uzyskanych wyników, autorzy utworzyli listę szkoleń antykryzysowych (mających słowo kryzys w nazwie lub jako słowo kluczowe) spośród szkoleń zgromadzonych na trzech portalach wyspecjalizowanych w zbieraniu i grupowaniu rozmaitych kursów i szkoleń, tj.:

- www.szkolenia.com.pl,
- szkolenia.nf.pl,
- edustacja.pl/pl/szkolenia.

Są to jednocześnie portale, w których zbierano dane w roku 2009, zatem możliwa będzie obiektywna ocena zmian, jakie miały miejsce w zakresie m.in. tematyki szkoleń.

Na portalach tych odnaleziono w chwili aktualizacji artykułu² 115 różnych szkoleń mających w nazwie słowo kryzys lub było to słowo kluczowe dla danego szkolenia (część szkoleń powtarzała się na dwu lub trzech portalach).

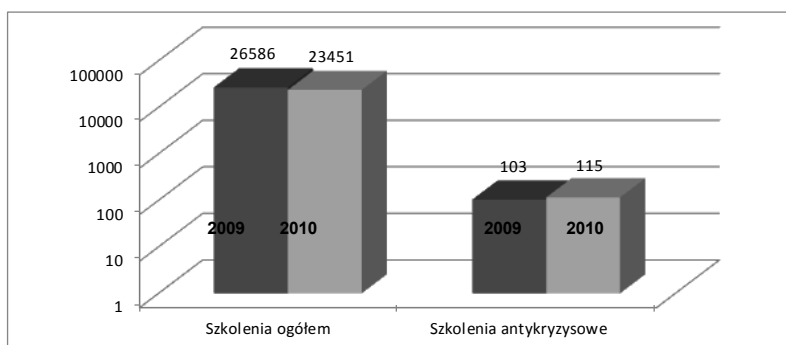
Na kolejne etapy badań składały się:

² 10.06.2010 r.

- wyszukanie ofert szkoleń, które w nazwie miały słowo kryzys lub dla danego szkolenia było to słowo kluczowe,
- selekcja szkoleń pod kątem tematyki kursu i jednocześnie określenie, czy jest to istotnie kurs o charakterze antykryzysowym,
- analiza wyselekcjonowanych w poprzednim etapie kursów w zakresie poruszanych zagadnień,
- porównawcza analiza wyników badań uzyskanych w roku 2009 i 2010.

Analiza szkoleń

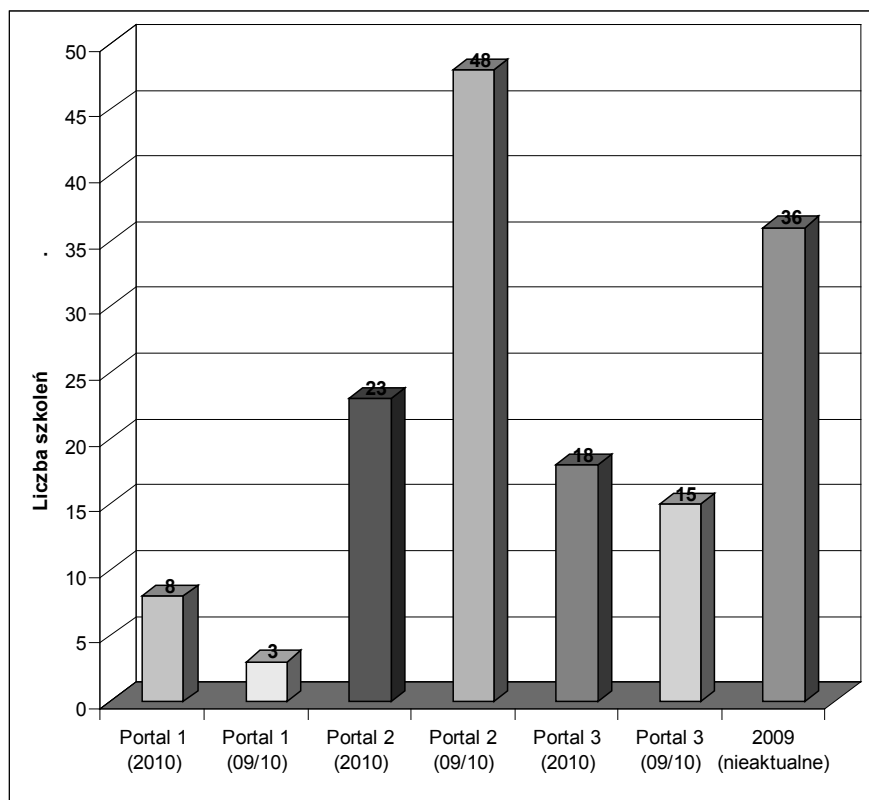
Biorąc pod uwagę łączną liczbę szkoleń oferowanych na trzech wymienionych wcześniej portalach można stwierdzić, że w roku 2010 szkolenia antykryzysowe stanowiły 0,49% wszystkich proponowanych kursów. W porównaniu z rokiem poprzednim, gdzie odsetek ten wynosił 0,39%, widoczny jest znaczny wzrost. Ponadto, porównując dane umieszczone na wykresie 1 zauważyć można, że pomimo ogólnego spadku na badanych portalach liczby oferowanych szkoleń, liczba szkoleń antykryzysowych w porównaniu z rokiem 2009 wzrosła. Z uwagi na znaczne różnice w wielkości liczb określających szkolenia ogółem oraz szkolenia antykryzysowe, dla lepszego zobrazowania danych, wykres 1 pokazany jest w skali logarytmicznej.



Wykres 1. Udział szkoleń antykryzysowych w ogólnej liczbie szkoleń oferowanych przez badane portale

Źródło: opracowanie własne.

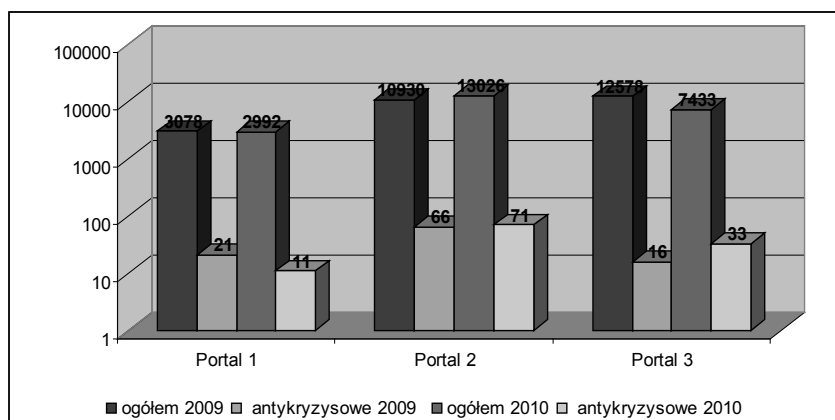
Zgromadzone dane pozwoliły również określić liczbę nowych szkoleń, jakie pojawiły się w trzech portalach, jak również liczbę ofert szkoleń, które się zakończyły lub zostały wycofane. Wykres 2 przedstawia liczbę szkoleń i kursów oferowanych przez portale z podziałem na te, które były oferowane w 2009 roku i nadal są aktualne oraz nowe, które nie były oferowane w 2009 roku. Ostatni słupek wykresu 2 przedstawia ogólną liczbę nieaktualnych w 2010 roku kursów prowadzonych w roku 2009, na podstawie danych zebranych z trzech portali. Jak widać, łączna liczba nowych ofert szkoleniowych jest wyższa od liczby szkoleń nieaktualnych.



Wykres 2. Liczba szkoleń antykrzysowych oferowanych przez portale, z podziałem na szkolenia oferowane w 2009 roku i nadal aktualne, nowe i nieaktualne

Źródło: opracowanie własne.

Dane z poszczególnych portali z uwzględnieniem porównania w stosunku do ogólnej liczby oferowanych kursów w ramach każdego z portali przedstawiono na wykresie 3. Można stwierdzić, że istotnie, pomimo spadku ogólnej liczby szkoleń – portal 1 i 3, widoczny jest wzrost szkoleń antykryzysowych – portal 2 i 3. W celu lepszego zobrazowania danych, wykres 3 został przygotowany w skali logarytmicznej.

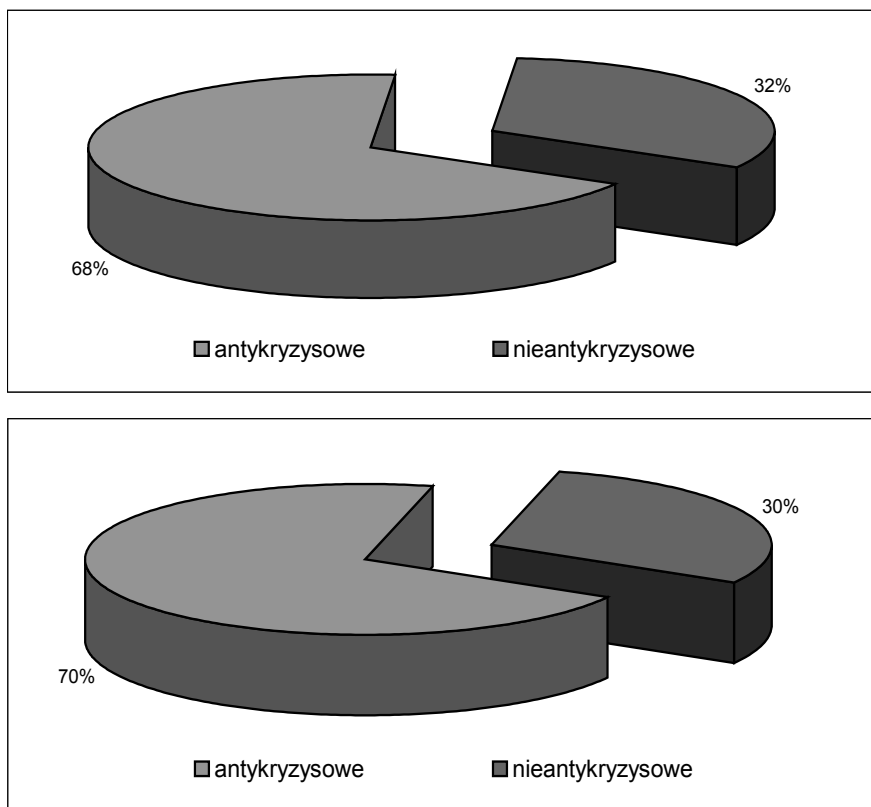


Wykres 3. Udział szkoleń antykryzysowych w ogólnej liczbie szkoleń oferowanych przez poszczególne portale

Źródło: opracowanie własne.

Następnie szkolenia i kursy antykryzysowe poddane zostały weryfikacji pod kątem tematyki zawartej w programach szkoleń. Pozwoliło to określić, które kursy istotnie mają charakter antykryzysowy i zostały przygotowane specjalnie z myślą o wspieraniu firm i pracowników w dobie kryzysu. W wyniku takiej selekcji możliwe jest określenie, jaką część spośród zebranych ofert szkoleniowych stanowią szkolenia, które poprzez dodanie w nazwie lub poprzez poszerzenie słów kluczowych o wyraz „kryzys”, z dotychczas istniejących zmieniły się w antykryzysowe. Wykres 4, stanowiący porównanie procentowe stosunku szkoleń prawdziwie antykryzysowych do antykryzysowych jedynie z nazwy, pokazuje sytuację z roku 2009 (diagram górny) oraz 2010 (diagram dolny). Jak można zaobserwować, widoczny jest wzrost

liczby szkoleń antykryzysowych, co może sugerować zwiększenie liczby szkoleń dostosowanych do zapotrzebowania przedsiębiorstw i ich pracowników.



Wykres 4. Procentowy rozkład szkoleń antykryzysowych z uwagi na program szkolenia w roku 2009 – diagram górny, 2010 – diagram dolny.

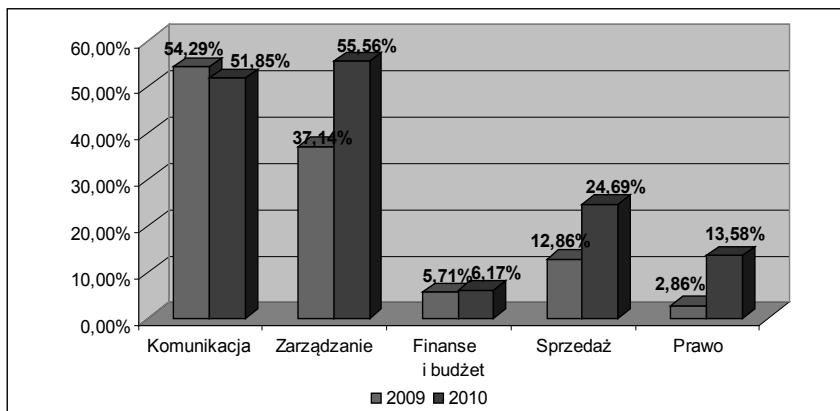
Źródło: opracowanie własne.

Szkolenia antykryzysowe poddane zostały analizie pod kątem poruszanej tematyki. W toku prowadzonych badań wyłoniono pięć najczęściej powtarzających się haseł. Na wykresie 4 pokazano procentowy udział szkoleń poruszających dane zagadnienie w stosunku do ogólnej liczby szkoleń. Niektóre szkolenia i kursy poruszały zagadnienia z więcej niż jednej kategorii. Z uwagi na to, łączna liczba powstała

po zsumowaniu wartości procentowych dla każdego roku jest wyższa niż 100%. Wykres 5, obrazujący zarówno dane uzyskane w roku 2009, jak i 2010, pozwala określić, w jaki sposób ewoluowała tematyka kursów w ciągu roku. Zauważyć można, że podobnie jak w 2009 roku, duża liczba szkoleń porusza tematykę związaną z komunikowaniem się. Do tej grupy należą zarówno kursy i szkolenia dotyczące komunikacji z mediami, szczególnie w zakresie pozytywnego wpływu na wizerunek firmy, jak również komunikacji wewnątrz przedsiębiorstwa, ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji w sytuacji napięcia i stresu wywołanego np. koniecznością wprowadzania zmian, zwolnień. Znaczny wzrost widoczny jest w tematyce związanej z zarządzaniem. Wiąże się to z zapotrzebowaniem na sprawnych menedżerów, liderów umiejących efektywnie zarządzać przedsiębiorstwem³. Liczba szkoleń z dziedziny finansów i budżetu w 2010 roku utrzymała się na podobnym poziomie, co w roku 2009. Prawie dwukrotny wzrost widoczny jest w przypadku szkoleń związanych z technikami sprzedaży. W przypadku kryzysu, gdy przedsiębiorstwa wprowadzają oszczędności, sprzedaż wielu produktów spada. Skuteczne dotarcie do klienta staje się jedynym rozwiązaniem, pozwalającym na przetrwanie w trudnych dla sprzedawców czasach. Ponadto inwestycja w szkolenia w dobie kryzysu może zaprocentować dobrymi wynikami sprzedaży również w czasach dobrobytu. Z uwagi na wprowadzenie ustawy o łagodzeniu skutków kryzysu gospodarczego⁴ zwanej ustawą antykryzysową i zmian w Kodeksie pracy, wzrosło zapotrzebowanie na kursy z zakresu prawa pracy. Widoczny jest w związku z tym prawie czterokrotny wzrost podaży szkoleń z tego zakresu.

³ G. Jabłoński, *Kto szkoli, ten wygrywa – szkolenia w czasach kryzysu*, [online], 26.08.2009, http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,6828994,_Kto_szkoli__ten_wygrywa____szkolenia_w_czasach_kryzysu.html (dostęp 10.06.2010).

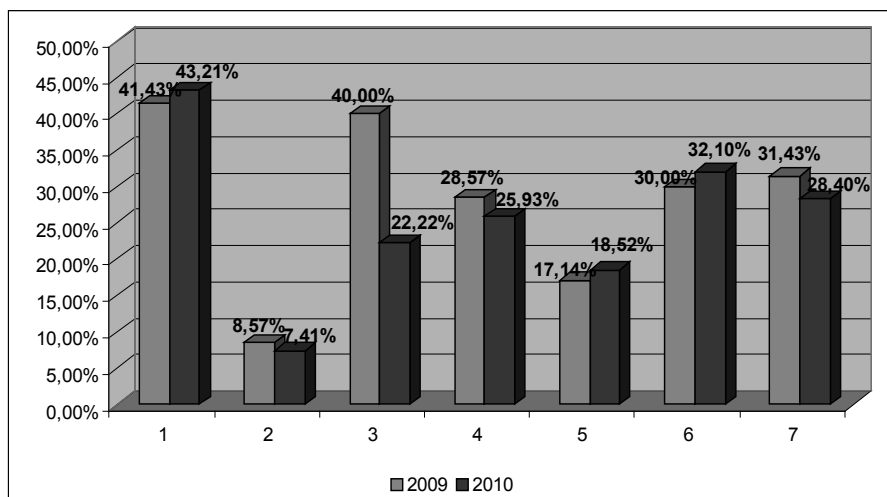
⁴ R. Adam, *Ustawa antykryzysowa weszła w życie*, <http://www.firma.egospodarka.pl/43810,Ustawa-antykryzysowa-weszla-w-zycie,1,11,1.html> (dostęp 10.06.2010).



Wykres 5. Podział kursów antykryzysowych z uwagi na poruszany obszar zagadnień

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań poddano dalszej analizie, tym razem z uwagi na zagadnienia sklasyfikowane w siedmiu grupach. Pierwsza grupa to treści mówiące o tym, czym jest kryzys i jak zidentyfikować ryzyko jego wystąpienia. Druga grupa dotyczy treści podających receptę na to, jak poradzić sobie z kryzysem już istniejącym w organizacji. Trzecia grupa zawiera treści mówiące o tym, jak diagnozować sytuację kryzysową np. w przedsiębiorstwie. Kolejna, czwarta grupa, to treści związane z koniecznością wprowadzania zmian, podające, w jaki sposób przygotowywać i sprawnie wdrażać zmiany. Do piątej grupy zaliczone są treści związane ze sprawnym i efektywnym zarządzaniem jako szansa na skuteczne wychodzenie z kryzysu. Przedostatnia, szósta grupa, zawiera treści związane z komunikowaniem się. Dotyczy to zarówno komunikacji z mediami, jak i komunikacji wewnątrz organizacji w czasie kryzysu. Ostatnia grupa odnosi się do zagadnień polityki kadrowej, zwalniania i motywowania pracowników, a także zmian w Kodeksie pracy.



Wykres 6. Podział kursów antykrzysowych ze względu na treści umieszczone w programie szkolenia

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie danych umieszczonych na wykresie 6 zauważyć można nieznaczne zmiany w zakresie liczby kursów mówiących o tym, czym jest kryzys i jak rozpoznać we własnej firmie jego początki. Znaczny spadek odnotowano w zakresie tematyki związanej z diagnozowaniem sytuacji kryzysowej (choć w dalszym ciągu jest dużo szkoleń o tej tematyce), co może być związane z aktualną sytuacją gospodarczą i powolnym wychodzeniem z kryzysu. W związku z tym, przedsiębiorstwom dotkniętym kryzysem potrzebne są szczególnie szkolenia z zakresu wprowadzania zmian, skutecznego zarządzania i efektywnej komunikacji. W związku z wdrożeniem ustawy antykrzysowej i zmian w Kodeksie pracy, pojawiły się kursy dotyczące tej tematyki, i tematyka związana z polityką kadrową nadal jest przedmiotem wielu szkoleń.

Podsumowanie

Przyglądając się danym dotyczącym liczby szkoleń i kursów, zauważyć można nieznaczny spadek ofert szkoleniowych. Oznaczać to może, że kryzys gospodarczy miał wpływ również na firmy z sektora szkolenio-

wego. Jednocześnie widać, że firmy szkoleniowe, wychodząc naprzeciw zaistniałej sytuacji, proponują specjalistyczne szkolenia antykryzysowe. W dalszym ciągu wśród szkoleń antykryzysowych znajdują się szkolenia, które do tej grupy zostały zakwalifikowane z uwagi na swoją uniwersalność – jako marketingowa odpowiedź rynku szkoleniowego na kryzys gospodarczy. Pocieszający jest jednak fakt, że porównując dane z roku 2009 i 2010, można zauważyć, że w miejsce części kursów oferowanych w 2009 roku i już nieaktualnych pojawiają się nowe i to w większej liczbie, a ich tematyka coraz bardziej dostosowana jest do potrzeb przedsiębiorców.

Bibliografia

Adam R., *Ustawa antykryzysowa weszła w życie*, [online], 26.08.2009, <http://www.firma.egospodarka.pl/43810,Ustawa-antykryzysowa-weszla-w-zycie,1,11,1.html> (dostęp 10.06.2010).

<http://edustacja.pl/>.

<http://www.nf.pl/>.

<http://www.szkolenia.com.pl/>.

Jabłoński G., *Kto szkoli, ten wygrywa – szkolenia w czasach kryzysu*, [online], 16.07.2009, http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,6828994,_Kto_szkoli__ten_wygrywa_szkolenia_w_czasach_kryzysu.html (dostęp 10.06.2010).

Klimek-Michno K., *Oszczędzają na szkoleniach*, „Dziennik Polski” [online], 20.05.2010, <http://www.dziennik.krakow.pl/pl/aktualnosci/gospodarka/1019630-oszczedzaja-na-szkoleniach.html> (dostęp 10.06.2010).

Bibliografia

Publikacje polskie

- a'Kempis T., *O naśladowaniu Chrystusa*, Kraków 1972.
- Adam R., *Ustawa antykryzysowa weszła w życie*, [online], 26.08.2009, <http://www.firma.egospodarka.pl/43810,Ustawa-antykryzysowa-weszla-w-zycie,1,11,1.html> (dostęp 10.06.2010).
- Adamski F., *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Kraków 1999.
- Adamski F., *Wychowanie – rodzina – kultura. Studia z pedagogiki społecznej*, Kraków 1999.
- Aksman J., Nieciński S., *Proces uczenia się przez całe życie. Aspekty kształtowania kompetencji nauczycielskich*, Kraków 2012.
- Aleksandrowicz J., Cwynar S., Szyszko-Bohusz A., *Relaks. Wskazówki dla lekarzy i pedagogów*, Warszawa 1976.
- Aleksandrowicz-Pędich L., *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*, Białystok 2006.
- Bednarek J., Lubina E., *Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2008.
- Białek A., *Nie bójmy się zmian*, Warszawa 1997.
- Bokus B., Hamana M., *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Warszawa 1992.
- Boski P., *Kulturowe ramy zachowań społecznych*, Warszawa 2009.
- Brejnak W., *Dysleksja: nie jesteś sam*, Warszawa 2005.
- Brenstern-Pfanhauser S., *Rozwój mowy dziecka*, „Prace Filologiczne” 1930.
- Clarke A., *E-learning – nauka na odległość*, Warszawa 2007.
- Cynarski W., *Kompetencje moralne nauczyciela*, „Dydaktyka Literatury” XXVI, Leszno 2006.
- Deklaracja z Sorbony z 25 maja 1998, <http://www.men.waw.pl/integrac/bologna.1.htm>.
- Dietl J., Sapijaszka Z. (red.), *Konkurencja na rynku usług edukacji wyższej*, Łódź 2006.

- Fazlagić J.A., *Charakterystyka pokolenia Y*, „E-mentor” 3/2008, [online], http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul_v2.php?numer=25&id=549.
- Frąckowiak P., *Kierunki rozwoju resocjalizacji w polskich zakładach dla nieletnich*, Poznań-Środa Wielkopolska 2006.
- Handke K., *Polski język familijny. Opis zjawiska*, Warszawa 1995.
- Herr E., Crammer S., *Planowanie kariery zawodowej*, Warszawa 2001.
- Hofstede G., Hofstede G.J., *Kultury i organizacje: zaprogramowanie umysłu*, Warszawa 2007.
- Hogg T., Blau M., *Język dwulatka*, Warszawa 2003.
- Hogg T., Blau M., *Język niemowląt*, Warszawa 2003.
- Jabłoński G., *Kto szkoli, ten wygrywa – szkolenia w czasach kryzysu*, [online], 6.07.2009, http://gazetapraca.pl/gazetapraca/1,90442,6828994,_Kto_szkoli_ten_wygrywa_szkolenia_w_czasach_kryzysu.html (dostęp 10.06.2010).
- Jan Paweł II – *Nauczyciel*, Sympozjum Naukowe, Zielona Góra 8–9 maja 1997 r.
- Jan Paweł II, *Fides et ratio*, Kraków 1998.
- Jan Paweł II, *Nie lekajcie się. Myśl o życiu we współczesnym świecie*, Kraków 2008.
- Jankowski K., Sitarska B., Tkaczuk C., *Nauczyciel akademicki jako ogniwo jakości kształcenia*, Siedlce 2003.
- Januszek H., Sikora J., *Socjologia pracy*, Poznań 1998.
- Juchnowicz M. (red.), *Narzędzia i praktyka zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2006.
- Jurkowski A., *Ontogeneza mowy i myślenia*, Warszawa 1986.
- Kaczmarek L., *Kształtowanie się mowy dziecka*, Poznań 1953.
- Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Lublin 1988.
- Kamiński A., *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1980.
- Karpińska A. (red.), *Edukacyjne obszary „głębokiej zmiany” w dialogu i perspektywie*, Białystok 2005.
- Klimek-Michno K., *Oszczędzają na szkoleniach*, „Dziennik Polski” [online], 20.05.2010, <http://www.dziennik.krakow.pl/pl/aktualnosci/gospodarka/1019630-oszczedzaja-na-szkoleniach.html> (dostęp 10.06.2010).
- Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r./L394. http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/oj/2006/1_394/1_39420061230p100100018.pdf.

- Komunikat Komisji Europejskiej, *EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, Bruksela 2010.
- Konefał A., *Pokolenie Y – nowe wyzwanie dla pracodawców*, „Pedagogika Pracy” 2009, nr 54.
- Konopczyński M., *Metody twórczej resocjalizacji*, Warszawa, 2006.
- Kopycińska D., *Zarządzanie kapitałem ludzkim w gospodarce*, Szczecin 2007.
- Kozaczuk F., Urban B., *Profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, praca zbiorowa, Rzeszów 1997.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński – to już 10 lat*, Warszawa 2009.
- Kronika Sejmowa, Nr 57(693), *Sejm uchwalił zmianę w prawie pracy*, 15 kwietnia 2010.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, tom 2., Warszawa 2003.
- Lipka A., *Współdziałanie. Zmierzch rywalizacji pracowników? Pro- i antyrywalizacyjne narzędzia personalne*, Warszawa 2004.
- Machel H., *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*, Gdańsk 1994.
- Maliszewski W. J., *Kompetencja w porozumiewaniu się nauczyciela akademickiego. Wielorakie perspektywy*, Toruń 2007.
- Miller D., *Konkurencja, współzawodnictwo, rywalizacja*, „Prakseologia” 2000, nr 140.
- Mitchell T., Steinmann M. (red.), *Yes! Go! Praktyczny przewodnik tworzenia programów studiów zintegrowanych z okresem mobilności*, Warszawa 2009.
- Nęcki, Z., *Komunikacja międzyludzka*, Kraków–Kluczbork 2000.
- Oleksyn T., *Praca i płaca w zarządzaniu*, Warszawa 2001.
- Opora R., *Rola sędziów i kuratorów w resocjalizacji nieletnich*, Gdańsk 2006.
- Ożdżyński J., Rittel T., *Konteksty kulturowe w dyskursie edukacyjnym*, Kraków 2002.
- Pasterniak W., *Głębia i pewność. O pedagogice teonomicznej u progu trzeciego tysiąclecia*, Poznań 1999.
- Pasterniak W., *O pedagogice wyższych stanów świadomości*, Zielona Góra 2004.
- Pfeffer J., Sutton R.I., *Wiedza a działanie*, Kraków 2002.

- Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, Warszawa 2004.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Warszawa–Poznań 2000.
- Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Warszawa 2003.
- Rice W., *Tworzenie serwisów e-learningowych z Moodle 1.9*, Gliwice 2009.
- Rittel T., *Dyskurs edukacyjny*, Kraków 1997.
- Rittel T., *Wyrażenia dźwiękonaśladowcze w nabywaniu i kształceniu podstaw języka*, „Poradnik Językowy” 1987, z. 7.
- Rostkowski T., *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2004.
- Sawicka K., *Socjoterapia*, praca zbiorowa, Warszawa 1999.
- Skrzyp M., *Wpływ zaburzeń w mówieniu, pisaniu i czytaniu na proces edukacyjny uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Kraków 2010.
- Słodownik-Rycaj E., *O mowie dziecka. Czyli jak zapobiegać powstawaniu nieprawidłowości w jej rozwoju*, Warszawa 2000.
- Solska J., *Raport: Pokolenie Y na rynku pracy. Młodość idzie w klapkach*, [online], 13.10.2009, <http://www.polityka.pl/rynek/gospodarka/270628,1,raport-pokolenie-y-na-ryнку-pracy.read>.
- Staniek E., *Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu*, Kraków 1995.
- Stecyk A., *Abc e-learningu. System LAMS*, Warszawa 2008.
- Szysko-Bohusz A., *Nieśmiertelność genetyczna. Czy dziedziczymy świadomość?*, Kraków 1996.
- Szysko-Bohusz A., *Nowoczesny relaks*, Gorzów Wielkopolski 1998.
- Szysko-Bohusz A., *O naturze świadomości*, Materiały Ogólnopolskiego Seminarium AWF w Krakowie, Kraków 1977.
- Szysko-Bohusz A., Pasterniak W., *Nowa filozofia człowieka i nowa pedagogika*, „Dydaktyka Literatury” 2000, t. 20.
- Szysko-Bohusz A., *Pedagogika holistyczna*, Wrocław 1989.
- Szysko-Bohusz A., *Teoria nieśmiertelności genetycznej. Naukowe uzasadnienie ułudy śmierci*, Kraków 2006.
- Śliwierski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- Śmieciński J., *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 2003.
- Trompenaars F., *Siedem wymiarów kultury*, Kraków 2002.
- Urban B., Stanik J.M., *Resocjalizacja*, t. 2, praca zbiorowa, Warszawa 2007.

Urlińska M.M. (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Materiały z konferencji naukowej w Rabce, Toruń 1995.

Wspólna Deklaracja Europejskich Ministrów Edukacji, zebranych w Bolonii 19 czerwca 1999 r. <http://www.men.waw.pl/integrac/bologna.1.htm>.

Wyrok Trybunału Konstytucyjnego z dnia 31 marca 2009 r. sygn. akt K 28/08, Dz. U. z 10 kwietnia 2009, Nr 58, poz. 485.

Zarębina M., *Kształtowanie się systemu językowego dziecka*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1965.

Zarębina M., *O niektórych sposobach spieszczeń*, „Język Polski” 1954, z. 3, Kraków.

Zarębina M., *Słownictwo dziecka dwuletniego*, „Logopedia” 1963, z. 5.

Zinkiewicz B., *Współczesna kuratela sądowa*, praca zbiorowa, Mysłowice 2006.

Publikacje anglojęzyczne

Byram M., Risager K., *Language Teachers, Politics and Cultures*, Clevedon 1999.

Carey J.D., Hamilton D.L., Shanklin G., *Development of an Instrument to Measure Rapport between College Roommates*, „Journal of College Student Personnel” 1986.

Duran R.L., *Communicative Adaptability: a measure of Social Communicative Competence*, „Communication Quarterly” 1983.

Education at a glance: OECD Indicators, OECD 2008.

Hawken, L., Duran R.L., Kelly L., *The Relations of Interpersonal Communication Variables to Academic Success and Persistence in College*, „Communication Quarterly” 1991, Vol. 39, No. 4.

Janus-Sitarz A., Bobiński W., Materiały z zajęć: *CLIL pedagogy – Culture and Language Integrated Learning*, UJ, Wydział Polonistyki, Kraków.

Jelassi T., Enders A., *Strategies for e-Business. Creating Value through Electronic and Mobile Commerce, Concepts and Cases*, FT Prentice Hall, Essex 2005.

Kremerer F. R., Baldridge J.V., Green K.S., *Strategies for Effective Enrollment Management*, Washington 1982.

Magala S., *Cross Cultural Competence*, London, New York 2005.

Bibliografia

Matuska E., *Managing of Skills in a company from Perspective of European Labour Market* „Human Resources Management and Ergonomics”, Zvolen, Slovakia, Vol. III, 2/2009.

McCroskey J.C., Booth-Butterfield S., Payne S.K., *The Impact of Communication Apprehension on College Student Retention and Success*, „Communication Quarterly” 1989.

Rubin R.B., Graham E.E., Mignerey J.T., *A longitudinal Study of College Students' Communication Competence*, „Communication Education” 1990.

Russell D., Peplau L.A., Ferguson M.L., *Developing a Measure of Loneliness*, „Journal of Personality Assessment” 1980.

Siwińska B., *Education goes global! Strategie internacionalizacji szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2007.

Waldo M., *Roommate Communication as Related to Students' Personal and Social Adjustment*, „Journal of College Student Personnel” 1984.

Zakahi W.R., Duran R.L., *Loneliness, Communicative Competence, and Communication Apprehension: Extension and Replication*, „Communicative Quarterly” 1985.

Netografia

www.afm.edu.pl.

www.nauka.gov.pl.

<http://studia.biz.pl/resocjalizacja/2/>.

http://pl.wikipedia.org/wiki/Internet_Relay_Chat.

<http://tools.ietf.org/html/rfc977>.

<http://www.bankier.pl/wiadomosc/Szkolenia-pracownikow-za-pieniadze-z-UE-dla-malych-i-srednich-firm-1448490.html>.

<http://www.bi.org.pl/Dotacje-dla-systemu-edukacji>.

<http://www.gamedev.pl/tutorials.php>.

<http://www.gnu.org/licenses/licenses.pl.html>.

<http://www.polskatimes.pl/pap/266690,nowe-przepisy-kodeksu-pracy-oplatnychurlpach,id,t.html>.

<http://edustacja.pl/>.

<http://www.nf.pl/>.

Bibliografia

<http://www.szkolenia.com.pl/>.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp.

<http://www.cambridgeesol.pl/exam/cefr/index.php>.

Autorzy

dr Irena Figurska

Wyższa Hanzeatycka Szkoła Zarządzania w Słupsku, Katedra Ekonomii i Prawa.

dr Małgorzata Karpińska-Ochalek

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych, Zakład Psychologii Społecznej
Przedszkole Samorządowe Nr 1 z Oddz. Integracyjnymi, Libiąż.

dr Maria Kliś

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych, Zakład Psychologii Społecznej
Wydział Psychologii i Nauk o Rodzinie,
Katedra Psychologii Rodziny.

dr Bernard Maj

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Ekonomii i Zarządzania, Studium Informatyki.

dr Ewa Matuska

Wyższa Hanzeatycka Szkoła Zarządzania w Słupsku,
Katedra Zarządzania.

mgr Magdalena Obrzud

Przedszkole Samorządowe Nr 1 z Oddz. Integracyjnymi, Libiąż.

mgr Ewa Pałka

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych.

lic. Magdalena Skrzyp

Uniwersytet Jagielloński, Wydział Polonistyki.

prof. zw. dr hab. Andrzej Szyszko-Bohusz

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych,
Zakład Problemów Społecznych i Resocjalizacji.

mgr Jarosław Tomaszewski

Wyższa Szkoła Bankowa we Wrocławiu.

dr Maria Woźniak

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Ekonomii i Zarządzania, Studium Informatyki.

dr Beata Zinkiewicz

Krakowska Akademia im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego,
Wydział Nauk Humanistycznych,
Wydział Psychologii i Nauk o Rodzinie,
Katedra Pedagogiki Rodziny, Zakład Problemów Społecznych
i Resocjalizacji.

mgr Emilia Żyłkiewicz

Uniwersytet w Białymstoku,
Wydział Pedagogiki i Psychologii,
Katedra Edukacji Międzykulturowej.